

MARGARET AMARAL DE ANDRADE

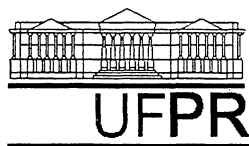
**AVALIAÇÃO EM EXECUÇÃO MUSICAL:
ESTUDO SOBRE CRITÉRIOS UTILIZADOS POR REGENTES DE GRUPOS
CORAIS ESCOLARES**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Setor de Educação, Universidade Federal do
Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Figueiredo
Braga Garcia

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Liane Hentschke

**CURITIBA
2001**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARECER

Defesa de Dissertação de **MARGARET AMARAL DE ANDRADE**
para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO.


Os abaixo-assinados, DR^a TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA; DR^a LIANE HENTSCHKE E DR^a LEILAH SANTIAGO BUFREM argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“AVALIAÇÃO EM EXECUÇÃO MUSICAL: ESTUDO SOBRE CRITÉRIOS UTILIZADOS POR REGENTES DE GRUPOS CORAIS ESCOLARES”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo, aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

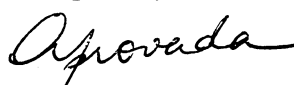
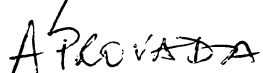
Professores


DR^a TANIA MARIA F. BRAGA GARCIA (Presidente)

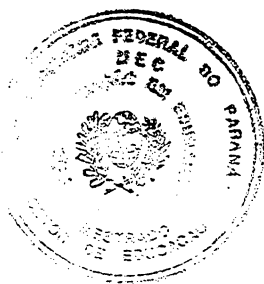

DR^a LIANE HENTSCHKE (Membro Titular)


DR^a LEILAH SANTIAGO BUFREM (Membro Titular)

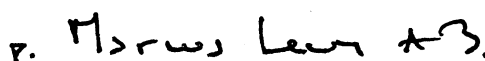
Apreciação





Curitiba, 07 de dezembro de 2001



Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação

O espaço é pequeno mas a gratidão é imensa a todos que de uma forma ou de outra colaboraram na realização desta caminhada.

Agradeço em primeiro lugar a Deus, o Criador, pela minha Vida e os desafios que tenho encontrado nela.

À Direção de EMBAP, nas pessoas da diretora Suzana Maria Sonza e vice-diretor João Jacob Berberi Neto, pela licença de afastamento para estudo e pesquisa.

Às Professoras Doutora Tânia Braga Garcia e Doutora Liane Hentschke pela orientação cuidadosa e segura, competência, confiança, amizade, carinho e dedicação.

À Professora Doutora Leilah Bufren pelo especial apoio recebido na qualificação.

Aos Professores e Funcionárias do Programa de Mestrado em Educação da UFPR pela atenção e disponibilidade.

Aos regentes participantes desta pesquisa por sua valiosa contribuição tornando possível a realização deste trabalho.

Às escolas e respectivos regentes que me abriram as portas e permitiram carinhosamente que fossem feitas as gravações dos seus Corais.

Ao Maestro Martinez por sua competência na filmagem dos grupos corais.

Ao Marcell S. Steuernagel pela presteza na tradução do "Abstract".

Às colegas professoras Haydée Gorosito e Zuleica Malucelli por disponibilizarem suas bibliotecas.

À Professora doutora Cecília Cavalieri França e professora Viviane Beineke, pelo envio de textos preciosos para o enriquecimento deste trabalho.

À Simone Caldas pela amizade, competência e profissionalismo nas transcrições e formatação desta dissertação.

À amiga e Professora Maria Antonieta Wolff de Carvalho, meu exemplo de mulher e profissional, pelo incentivo constante.

Aos meus colegas de trabalho na EMBAP, em especial:

à Any Maria Stahl por ter acreditado no meu trabalho; à Susana Kruger pelas leituras minuciosas desta pesquisa, pelo incentivo e preciosas sugestões;

à Carmen Célia Fregoneze pelo companheirismo, respeito, palavras de entusiasmo e apoio;

à Daniela Tsi Gerber pela preocupação e carinho;

à Elizabeth Benghi pela oportunidade de crescimento;

à Cynthia Herthel pelo incentivo no início, ao me fornecer as informações necessárias para ingressar no Mestrado.

À D. Vilma Caldas e Elaine Garcia pela prontidão e carinho com que atenderam os meus pedidos na biblioteca da Pós-Graduação da EMBAP.

Ao Collegium Cantorum, bálsamo precioso que só a MÚSICA pode oferecer.

À Rita de Cássia Marochi, por me ajudar a enxergar com mais clareza os caminhos já percorridos.

Às amigas e companheiras da Arte, especialmente à Annamaria Pires, pela Fé e apoio constante.

À minha sobrinha Fabiane Amaral Meissner pela disposição, dedicação e competência na formulação dos gráficos e tabelas.

À Elisabeth Tassi Teixeira, sempre pronta para me ouvir, pelo carinho e apoio.

Aos meus irmãos, Elizabeth, Bernadete, José Luiz e Cristiane, por estarem sempre por perto.

À Zilda, pela ajuda imprescindível.

À minha sogra, Milena pelo apoio e estímulos constantes.

Aos meus pais, José e Nercinda pelo apoio, respeito, compreensão e incentivo.

E finalmente ao meu marido Cláudio, meus filhos Cláudia e Eduardo e nora Cristina, pelo apoio, paciência e compreensão.

SUMÁRIO

LISTAS	vi
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUÇÃO	01
1 CANTO CORAL NA ESCOLA BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	05
2 A AVALIAÇÃO	14
2.1 A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	14
2.2 A AVALIAÇÃO DA EXECUÇÃO MUSICAL	19
2.3 A TEORIA ESPIRAL DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE KEITH SWANWICK: ALGUMAS RELAÇÕES COM A AVALIAÇÃO	24
2.3.1 Materiais	28
2.3.2 Expressão	28
2.3.3 Forma	29
2.3.4 Valor	30
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA	33
3.1 AMOSTRA	33
3.2 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	34
3.3 PROCEDIMENTOS	35
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	37
4 INVESTIGANDO CRITÉRIOS UTILIZADOS POR REGENTES NA AVALIAÇÃO DA EXECUÇÃO MUSICAL DO CANTO CORAL	41
4.1 QUEM SÃO OS REGENTES E O QUE PENSAM SOBRE O CANTO CORAL NAS ESCOLAS.....	41
4.1.1 Formação Profissional	41
4.1.2 Atuação Profissional	51
4.1.3 Importância do Canto Coral nas Escolas	51
4.1.3.2 Carga horária	54
4.1.3.3 Número de integrantes e faixa etária	55
4.2 AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DO CANTO CORAL NA ÓTICA DOS REGENTES	57
4.2.1 Importância da Avaliação	57
4.2.2 Objetivos e Funções da Avaliação	59
4.2.2.1 Os testes seletivos e a avaliação diagnóstica	60
4.2.2.2 O ensaio em sua dimensão de avaliação formativa	63
4.2.2.3 A apresentação do coro como instrumento de avaliação somativa	64
4.3 A TEORIA ESPIRAL DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE SWANWICK E OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA EXECUÇÃO DO CANTO CORAL	68
4.3.1 A Dimensão Material	70
4.3.2 A Dimensão da Expressão	71
4.3.3 A Dimensão da Forma	72
4.3.4 Outros Critérios	72

LISTAS

ILUSTRAÇÃO - MODELO ESPIRAL DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL 25

FIGURA 1 - FORMAÇÃO ACADÊMICA 42

FIGURA 2 - LICENCIADOS E BACHARÉIS 43

FIGURA 3 - INSTITUIÇÕES QUE SE GRADUARAM 43

FIGURA 4 - OBJETIVOS DO CANTO CORAL 53

FIGURA 5 - CRITÉRIOS UTILIZADOS PELOS REGENTES 69

TABELA 1 - ANÁLISE QUANTITATIVA DOS CURSOS 42

TABELA 2 - CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSO 44

TABELA 3 - CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSO 44

TABELA 4 - TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL 51

RESUMO

O propósito deste estudo foi a investigação dos critérios utilizados pelos regentes para avaliar a execução musical de coros escolares, buscando explicitar as relações existentes entre esses critérios, a finalidade do ensino do canto coral nas escolas e a formação dos professores de música, aqui denominados de regentes. O referencial teórico encontra-se na Teoria e no Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical (SWANWICK e TILLMAN, 1986), tomados como critério de avaliação da performance musical, referencial este que têm sido utilizado em outras investigações desenvolvidas no Brasil especificamente sobre execução instrumental. Metodologicamente, trata-se de um estudo de tipo *survey* de corte transversal (COHEN e MANION, 1994). Na pesquisa de campo foram usados dois tipos de instrumento, o questionário de caráter aberto e a entrevista semi-estruturada, para coleta de dados considerando-se uma amostra de quinze regentes corais graduados, que atuam em escolas públicas e privadas da rede de ensino fundamental e médio, em Curitiba e na Região Metropolitana. A análise dos dados permitiu apresentar informações sobre quem são os regentes, sua formação profissional e o que pensam sobre avaliação em educação musical, elementos que foram incorporados às análises sobre os critérios utilizados por eles ao avaliar o produto musical de coros escolares. As conclusões indicam a presença, nesses critérios, de algumas das dimensões do desenvolvimento musical apontadas pela teoria de Swanwick, predominantemente as de Materiais e Expressão. A pesquisa permitiu constatar que os critérios de avaliação musical decorrentes da Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick são adequados para avaliar a execução de Canto Coral, mas indicou também que os processos avaliativos, no caso específico dos coros escolares, necessitam de ampliação pelo acréscimo de dois outros critérios relacionados à apresentação dos coros, presentes na avaliação realizada pelos regentes e sugeridos por outros autores na área: Estética Visual e Disciplina. Foi possível também verificar a necessidade de rever o currículo dos cursos de formação de professores de música, no que diz respeito às disciplinas pedagógicas, particularmente à avaliação.

PALAVRAS CHAVE:

1. Avaliação em Canto Coral; 2. Metodologia do ensino da música; 3. Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick; 4. Práticas escolares e formação de professores de música; 5. Curitiba e Região Metropolitana.

ABSTRACT

The purpose of this study was the investigation of the criteria adopted by conductors to assess the musical performance of their choirs, looking to uncover the existent relations between the criteria, the purpose of choir classes in schools, and the education of music teachers, here called conductors. The technical reference is based on the Theory and Spiral Model for Musical Development (Swanwick and Tillman, 1986), as a standard for evaluation of the musical performance. This material has already been used as a basis for other investigations developed in Brazil specifically on instrumental performance. Methodologically, it consists of a transversal-cut survey-based study (COHEN and MANION, 1994). In the field research, two types of instrument were used for the collection of data - the open survey and the semi-structured interview, taken from a sample of fifteen graduated choir conductors that develop activities in private and public schools in the teaching network of Curitiba and metropolitan area. The analysis of the collected material led to conclusions about who are the conductors, their professional curriculum and what they think about evaluation in musical education, elements that were incorporated into the analysis about the criteria used by them to assess the musical product of school choirs. The conclusions indicate the presence, in the criteria, of some of the dimensions of musical development appointed by Swanwick's theory, overall the ones on Material and Expression. The research led to the statement that the criteria for musical evaluation derived from Swanwick's Theory and Spiral Model for Musical Development are adequate to assess the performance of choral music, but it also indicated that the evaluative processes, in the specific cases of school choirs, needs further amplification through the incorporation of other criteria, related to the presentation of the choirs, found in the evaluation done by the conductors and suggested by other authors in this area: Visual Esthetic and Disciplin. It was also possible to verify the need to review the curriculum of the music teacher's education, about pedagogic disciplines, particularly evaluation.

Key words:

1. Assessment in Choir Singing; 2. Methodology in music teaching; 3. Spiral Theory and Model of Musical Development of Swanwick; 4. School practices and education of music teachers; 5. Curitiba and Metropolitan Area.

INTRODUÇÃO

Instituída nas escolas brasileiras a partir de 1930, a prática do Canto Coral tem se mantido nas escolas como de significativa importância, ainda que, nas últimas décadas, tenha sido marcada predominantemente por um caráter de atividade curricular não obrigatória, complementar ou extracurricular. Projetos em desenvolvimento para capacitação de regentes nas redes municipal e estadual de ensino, por exemplo, comprovam que o Canto Coral permanece ocupando espaço no conjunto de atividades educativas e é associado a modelo de ensino de "boa qualidade" - reconhecendo-se aqui o caráter polissêmico de que se reveste esta expressão e os cuidados com que deve ser usada.

São várias as razões que norteiam a formação de um coro. Dentre elas está a intenção musical como meio de desenvolvimento do indivíduo, socialização ou prática de valores humanos (FIGUEIREDO, 1989, p. 72). De uma forma mais ampla, um coro é formado pelo valor social que se dá a esta atividade numa dada cultura e, de forma mais restrita, pela filosofia assumida pela instituição de ensino. Seja qual for o objetivo, no desenvolvimento do trabalho de Canto Coral, pode-se afirmar que de alguma forma sempre deverá estar presente uma preocupação com os resultados da execução musical. Genericamente falando, entre os fatores que irão contribuir para os bons resultados de um coro, do ponto de vista musical, está a formação do regente, processo que deverá abranger além da vivência e experiência musicais, o conhecimento na área musical e na área pedagógica (ibid. p. 72).

Dentre os conhecimentos pedagógicos, o tema da avaliação se constitui como da maior importância pois, como afirma SWANWICK (1989, p. 69), uma verdadeira avaliação é o caminho para que se possa realmente educar.

Tomando como ponto de partida essas questões, estruturou-se a presente pesquisa com o objetivo de investigar os critérios utilizados pelos regentes de coro para avaliar a execução musical de grupos corais. O estudo buscou fundamentos na Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick, a exemplo do que vem sendo desenvolvido no Brasil em outras áreas do campo da música como a apreciação musical (DEL BEN, 1997), a execução pianística (SANTOS, 1998 e FRANÇA, 2000) e a execução violonística (TOURINHO, 2001, p. 131).

Portanto, esta investigação representa a primeira tentativa de utilização dos

critérios de execução da Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick para avaliar os critérios utilizados pelos regentes de coro e, no caso específico, na avaliação de corais escolares.

A presente pesquisa justifica-se pela escassez de literatura possibilite uma reflexão crítica sobre avaliação dos produtos musicais (HENTSCHKE, 1994, p. 49) e a quase inexistência de literatura no Brasil que considere a atividade do Canto Coral como instrumento auxiliar na musicalização em instituições escolares de ensino regular.

A reflexão sobre a avaliação encontra, ainda, algumas dificuldades. Entre elas, situa-se a falta de critérios indicativos para se proceder à avaliação da execução musical, amparada freqüentemente na idéia de que o conhecimento musical é de natureza diferente das demais áreas do conhecimento, entendendo-se ainda que as características musicais são mais fáceis de reconhecer do que definir (FRANÇA, 2000, p. 3). JOHNSON¹ (1997, p.272) considera que “há um desacordo entre a experiência musical e as palavras que nós usamos para descrevê-la, causado pela profunda incompatibilidade, uma lacuna epistemológica, entre o pensamento musical e o conceitual”.

Além dessas dificuldades relacionadas à subjetividade que caracteriza os critérios de avaliação da execução musical, um outro aspecto precisa ser lembrado e que diz respeito à dimensão política da avaliação. Segundo HENTSCHKE (1994, p. 46), há sempre uma imposição “política” que emerge das instituições e de pais que querem obter informações constantes sobre o aproveitamento dos alunos. A avaliação se torna, assim, de grande importância para a instituição que poderá, com base nos resultados obtidos, tomar decisões quanto à administração e planejamento escolares, assim como provisão de recursos, e outros aspectos institucionais.

Autores na área específica da música, como HENTSCHKE (1994, p.47), ao discutir critérios de avaliação acreditam que ao apoiá-los em teorias de desenvolvimento musical e concepções educacionais atualizadas, criam-se melhores condições para o desenvolvimento das práticas, tanto numa avaliação somativa, quanto no provimento de subsídios para uma avaliação formativa, que tem

¹ Todas as citações de autores estrangeiros constantes nas referências bibliográficas foram traduzidas pela pesquisadora.

papel relevante no redirecionamento dos objetivos educacionais.

Dentre os educadores musicais atuais, KEITH SWANWICK (1988, 1994, 1999) se destaca ao refletir sobre os procedimentos de avaliação em música, considerando a complexidade da experiência musical. Para esse autor (1999), uma atividade tão rica não pode ser reduzida a uma dimensão única, por exemplo, a da ‘técnica’ instrumental ou vocal. Há outros elementos comumente reconhecidos, incluindo o que é às vezes denominado, vagamente de ‘musicalidade’. Identificar diferentes dimensões da música e dar notas separadas para cada uma, desafia qualquer atividade artística (SWANWICK, 1999, p. 73).

Assim, a compartimentalização estanque dos critérios de avaliação da execução musical do Canto Coral pelos regentes, caso confirmada, seria indesejável, na medida em que parece inadequado avaliar elementos musicais isolados numa performance musical.

Como aponta HENTSCHE (1994, p.53), a teoria de Swanwick “está mais preocupada com o processo de como o indivíduo se torna capaz de abordar a música de maneira crítica, ao invés de estar confinada a descrever a aquisição de habilidades específicas”. O Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1986) gerado a partir de estudos de composição de crianças, aborda quatro dimensões de crítica musical – Material, Expressão, Forma e Valor. Dentro de cada dimensão, são contemplados tantos os conhecimentos subjetivos quanto os objetivos.

Segundo SWANWICK (1999, p. 81), “condensados ao formato mais breve possível e formulados como critérios observáveis, eles podem ser aplicados como critérios de avaliação, tanto da composição e apreciação, quanto da execução musical”.

Portanto, para a realização do presente estudo que tem o objetivo de investigar critérios de avaliação para a execução musical de coros escolares, foram selecionados quinze regentes corais que atuam em escolas regulares de primeiro e segundo graus de Curitiba e Região Metropolitana.

Os resultados da investigação realizada estão aqui relatados, e o capítulo inicial apresenta o contexto em que se inserem as preocupações da pesquisadora, como atuante profissional docente na Escola de Música e Belas Artes do Paraná, voltada à formação de professores de Música. Portanto, o **primeiro capítulo** da

dissertação traz elementos para se compreender a trajetória do ensino do Canto Coral nas escolas brasileiras e para localizar algumas questões relacionadas à formação do professor de música no decorrer do século XIX e XX. Sem pretender recompor essa história - que já tem sido objeto de investigações específicas, tomadas aqui como referência -, procurou-se localizar alguns pontos para compor o quadro geral a partir do qual se definiu o objeto da pesquisa.

O **segundo capítulo** apresenta algumas discussões sobre a avaliação, primeiramente do ponto de vista educacional, de forma ampla e, depois, no campo específico da música. Finalmente, apresenta-se a Teoria e o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick, que foi utilizada como referencial teórico para a definição dos instrumentos a serem utilizados no trabalho de campo bem como para as análises dos dados obtidos.

O **terceiro capítulo** descreve a metodologia, as técnicas de coleta de dados e os procedimentos utilizados no trabalho de campo, e relata como foi organizado o material decorrente para análise consecutiva. O **quarto capítulo** apresenta os resultados obtidos na investigação, e conseqüente análise das informações resultantes da aplicação dos instrumentos utilizados - questionário de caráter aberto e entrevista semi-estruturada - obtidas pela amostra composta pelos quinze regentes corais. Como parte dessas análises, apresenta-se e discute-se quem são os regentes e o que pensam sobre avaliação em Canto Coral e, em seguida, examinam-se os critérios utilizados pelos professores para avaliar o produto musical de coros escolares e a sua adequação nas dimensões de crítica musical propostas na Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick. Sobre as análises, foram construídas as **reflexões finais**.

A relevância do trabalho, do ponto de vista acadêmico, está diretamente ligada à ampliação dos conhecimentos nessa importante e ainda pouco estudada área da avaliação musical e poderá contribuir com novos subsídios aos regentes corais para a discussão e sistematização dos critérios de avaliação da execução musical de seus coros. Entende-se ainda que as questões aqui debatidas e os resultados da investigação poderão ser incorporados por professores que se dedicam à formação inicial de professores no campo da música e particularmente no campo do Canto Coral, bem como por professores que atuam na formação continuada desses profissionais.

1 O CANTO CORAL NA ESCOLA BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Quando se lança um olhar para a história da educação musical brasileira, pode-se perceber que, nas suas diversas formas, o canto sempre esteve presente. Na cultura indígena, a música cumpre função importante na comunicação com as divindades e sua aprendizagem está associada ao nível de competência exigido nas cerimônias ritualísticas.

A vinda dos jesuítas e sua ação evangelizadora trazem à população local novos elementos relacionados à música, vindos do repertório europeu naquele período histórico, mas ainda com uma mesma função principal, isto é, a religiosa. (BEYER, 1994, p. 102)

Quando foi instituído o ensino obrigatório de música nas escolas públicas brasileiras, no século XIX, a disciplina fazia parte da formação geral na Escola Normal, na qual “as professoras – em geral eram mulheres – eram preparadas para que o canto fosse praticado nas escolas”. (ibid. p. 103). Desse período, têm-se registros mais detalhados com relação à finalidade disciplinadora das letras de música, que estavam voltadas prioritariamente à transmissão de determinado código moral, transmitindo valores considerados relevantes na sociedade brasileira daquela época. A música está, portanto, associada também a essa função socializadora e disciplinadora, ainda que se possa falar de uma “função colateral” (BEYER, 1994, p. 103) que a educação musical cumpriria, distanciada de objetivos mais adequados a sua natureza.

Essa maneira de agir percorreu todo o século e, ao mesmo tempo em que esta prática do canto se consolidava nas escolas, sabe-se também que no final do século XIX, já era conhecido o descontentamento tanto pela má qualidade do ensino musical quanto pela desqualificação dos docentes de música nas escolas de ensino regular. Periódicos da época sugeriam que, para a melhoria do ensino musical, deveriam ser organizados grupos orfeônicos por músicos participantes dos coros dos teatros. Foi esta a primeira vez em que o termo orfeão apareceu na cultura musical do Brasil (BELLOCHIO, 1994, p. 13-14). Ainda segundo esta autora, em 1921 as escolas normais receberam autorização do governo para a realização de “ensaios de orfeão” (ibid. p. 14).

Mas foi na década de 30, quando o educador Anísio Teixeira, Secretário de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, criou o Serviço de Educação Musical e Artística, mais tarde Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), sob a direção de Villa-Lobos, que se iniciou uma nova etapa na educação musical brasileira. Segundo Peixoto (*apud* KOHLER, 1997, p. 29), a SEMA foi “um órgão criado no Governo Vargas, com a incumbência de restituir e desenvolver a educação musical na rede oficial de ensino através do Canto Orfeônico e Bandinhas Rítmicas”.

O envolvimento de Villa-Lobos com o governo Vargas desencadeou um forte incentivo para a produção da música coral para coro infantil. Foi nesse momento em que, segundo LAKSCHEVITZ (1999, p.88), surgiu a “música coral brasileira, que absorve elementos rítmicos, melódicos e modais oriundos de etnias que compõem a cultura de nosso país”. Foi a época áurea do canto nas escolas.

Contudo, na perspectiva de FUKS (1993, p. 145), o que ocorreu nesse momento foi a implantação de “um projeto político-musical comprometido com o populismo da era Vargas”. Para Villa-Lobos, um dos objetivos principais do ensino da música, além de despertar a sensibilidade musical e o amor por essa forma de expressão, era o desenvolvimento de hábitos de convívio coletivo (HENTSCHKE e OLIVEIRA, 2000, p. 47).

Com o repertório voltado aos hinos patrióticos e canções tanto de caráter cívico quanto folclórico brasileiro, o canto orfeônico neste período se constituía numa prática que visava a congregação de massas, exaltando o sentido de patriotismo e disciplina, na direção de fortalecimento do sentimento cívico nacionalista.

Segundo TUPINAMBÁ (1993, p. 69-70), o termo “orfeão” - derivado de Orfeu - era atribuído a coros com preparo musical elementar, com vozes de pouco preparo de técnica vocal e aprendizagem por audição; e o Orfeão Artístico ou Orfeão Selecionado, era formado “por alunos escolhidos entre os de condições vocais – timbre e afinação - melhores, desejo de participação, de aquisição de leitura musical, embora elementar. [...] reservava-se o termo ‘coral’ para um grupo de maior apuro na técnica vocal e produção mais elevada artisticamente”. Este era um modo de fazer música, no entender de Villa-Lobos, “que não necessitava de muitos recursos econômicos para ser implantado, sendo para muitos a única oportunidade de prática musical” (KOHLER, 1997, p. 31).

É importante destacar que, no contexto das regras para o desenvolvimento

do trabalho com os corais, o papel do regente se constitui na perspectiva de "uma relação autoritária-carismática" com os cantores (TUPINAMBÁ, 1993, p. 70), pois, segundo a autora: "A ele cabe selecionar alunos, escolher repertório, trajes, geralmente uniformes, linha interpretativa das peças, determinação da postura física e colocação de cada indivíduo no grupo".

Portanto, aspectos relacionados à atitude "correta e agradável" do corpo, são elementos tão importantes quanto a própria música, atendendo à tradição européia de trabalho coral (*ibid*, p. 71).

A implantação desse projeto e do "método do canto orfeônico" exigiam a presença, nas escolas, de professores específicos para o atendimento dos corais. Com relação à formação desses professores, FUKS (1994, p. 173) esclarece que:

[...] foi criada, em caráter emergencial, uma verdadeira fábrica de professores de música que, através de Cursos Rápidos ou de Férias, se preparariam para levar o canto a toda a nossa escola pública. Fa-lo-iam por intermédio de um método: o canto orfeônico. Esses professores, forjados em somente um mês de aula, tinham que continuar a ser orientados durante toda sua prática pedagógica.

Ainda segundo a autora, "ligados a essa ação educacional, situavam-se professores de apurada formação musical, porém esses constituíam uma minoria" (*ibid*. p. 145).

Em 1942, Heitor Villa-Lobos criava, no Rio de Janeiro, o Conservatório Musical de Canto Orfeônico, que tinha entre seus objetivos a formação de docentes para o ensino de canto no ensino primário e ginásial. Além dos cursos de férias - que tinham a duração de dois meses - e dos cursos de emergência - que se estendiam por um semestre -, havia também outro curso seriado de dois anos (BELLOCHIO, 1994, p. 18).

Porém, como afirmam HENTSCHE e OLIVEIRA (2000, p. 48), nos anos cinquenta o canto orfeônico nas escolas já estava em declínio. E acrescentam:

Era um modelo tradicional, baseado em processos imitativos, direcionados aos objetivos e metas do programa determinado, e que explorava o aspecto funcional da música em direção à acomodação dos indivíduos ao sistema governamental vigente. Como parte das atividades do canto orfeônico, diversas apresentações foram realizadas em espaços públicos que contaram com milhares de alunos das escolas brasileiras. Os professores de canto orfeônico ensinavam o repertório selecionado a todos os alunos das escolas que, em dias pré-determinados, se apresentavam em concerto coletivo, muitas vezes regido pelo próprio Villa-Lobos.

Na década de 1960, o canto orfeônico foi substituído pela Educação Musical que passou a ter caráter de disciplina optativa. Essa disciplina, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, que passou a vigorar em meados dos anos sessenta, incorporou as novas tendências do ensino da música que se disseminavam na Europa, como também as contribuições de alguns pedagogos brasileiros.² Contrapondo-se ao Canto Orfeônico, a perspectiva de ensino da música passa a entendê-la na dimensão de desenvolvimento da percepção auditiva, rítmica, da expressão corporal e socialização das crianças, aspectos que iam além da compreensão da música apenas como canto.

Embora essa pedagogia musical fosse aplicada apenas por alguns professores que tiveram oportunidade de estudá-la no Brasil e no exterior, outros, tal como hoje, também sentiram necessidade de procurar cursos de capacitação profissional e livros com novos métodos e concepções filosóficas de educação em arte. (*Parâmetros curriculares nacionais*, 5ª a 8ª séries, 1998).

O movimento musical deste período, baseado na “livre expressão”, segundo BELLOCHIO (1994, p.19), foi tomado pelos professores como um *laissez-faire* (deixar fazer) o que acarretou o agravamento na situação já difícil do ensino da música, que se manifestou pela sua dissociação de conhecimentos específicos. O canto deixou de ser disciplina central do currículo, e houve um enfraquecimento dessa atividade principalmente na rede pública. Apesar disso, algumas escolas da rede privada e pública mantiveram o Canto Coral como atividade extra-classe, posição que ocupa até os dias atuais.

Na década de 70, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 5692, de 1971 - o ensino de artes foi incluído no currículo, mas com características de atividade e não com o estatuto de disciplina, e com a denominação de Educação Artística. A atividade em questão referia-se ao ensino das diferentes linguagens artísticas - música, artes plásticas, teatro, dança, e era obrigatória para o 1º e 2º graus. Do ponto de vista da ação docente, HENTSCHE e OLIVEIRA (2000, p. 48) chamam a atenção para algumas mudanças que ocorrem nesse período, particularmente com relação a uma valorização muito maior do

² Aqui o texto se refere às influências do suíço Emile Jacques Dalcroze, do húngaro Zoltan Kodály e do alemão Carl Orff, e às contribuições, no Brasil, de propostas como a de musicalização de Liddy Chiafarelli Mignone e o método de Sá Pereira, entre outros (PCN, 1998, p.10).

processo artístico do que do seu produto. As autoras afirmam que:

Em consequência desse enfoque, a postura técnica do professor é, então, de atender às orientações gerais do programa, flexibilizando horários, avaliações, seleções de alunos para determinadas atividades, evitando o ensino de técnicas artísticas e musicais e concentrando as atividades na expressão em várias modalidades artísticas.

A criação da Educação Artística acrescenta novas dificuldades ao ensino da Música em particular, mas também das Artes, de forma mais geral. De um lado, o fato de reunir, num único componente curricular, as diferentes formas de expressão artística deslocava a preocupação da expressão musical, anteriormente demarcada pela presença do Canto Orfeônico nas escolas. Além disso, a carga horária - pequena em relação aos demais componentes curriculares - deveria ser distribuída, entre essas diferentes formas de expressão artística.

De outro lado, se já existiam problemas sérios com relação à qualificação para o exercício da profissão de professor de música ou educação musical, com a nova legislação, em 1971, passa-se a exigir do professor, na área, uma formação básica em artes visuais, cênicas e em música. Em 1973, para atender a essa exigência legal, cria-se o Curso de Licenciatura em Educação Artística.

Dessa forma, embora a Lei 5692/71 propusesse um ensino equilibrado das diferentes formas de expressão artística, não foi isso que ocorreu. Dependendo do tipo de formação recebida - e houve uma acentuada tendência nos cursos de licenciatura de privilegiar as artes visuais - o professor privilegiava também, no seu ensino, uma ou outra área de expressão artística.

Do ponto de vista da música, o número de cursos de licenciatura foi pequeno nesse período, e o tipo de formação profissional desenvolvida também acarretou dificuldades. Para HENTSCHE e OLIVEIRA (2000, p. 51) essas dificuldades podem ser assim explicitadas:

Na prática, a diversidade de formação desse profissional tem provocado a falta de direcionamento pedagógico, fazendo com que a expressão *educação musical* carregue os mais diversos significados. Na maioria dos casos, os processos educacionais em música não passam de sensibilização inicial com a voz e com instrumentos de percussão, perdendo a oportunidade de permitir ao aluno familiaridade com um campo de conhecimento que envolve atividades de composição, execução e apreciação.

Muitas dificuldades contribuíram, portanto, para excluir o ensino de música das escolas brasileiras. E, apesar disso, algumas escolas mantiveram o Canto Coral

durante as décadas de 1980 e 1990.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394, de dezembro de 1996, manteve o ensino das artes no ensino fundamental e médio, substituindo o nome da disciplina de Educação Artística por Ensino das Artes. Os artigos 32 e 36 dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto para orientar o ensino no país, dizem:

Art. 32

II - O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: (...)a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, **das artes** e dos valores em que se fundamenta a sociedade. (grifo nosso)

Art. 36

I - O currículo do ensino médio destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e **das artes**; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. (grifo nosso)

Ainda que o componente curricular seja obrigatório, os documentos oficiais de orientação curricular não esclarecem o que se entende por ensino de Artes, e ainda mantém a confusão anterior sobre quem seria o profissional qualificado para ensinar as Artes. Por fim, também não explicitam claramente como este ensino deva ser feito (HENTSCHKE e OLIVEIRA, 2000, p. 51).

É importante destacar que a formação de professores para atuar no ensino da Música continua se dando por meio dos cursos existentes e que podem ser assim identificados:

- a) *licenciatura*, na qual o aluno é preparado para atuar como professor de Educação Artística - a Música incluída aí como uma das formas de expressão;
- b) *bacharelado*, no qual o aluno é formado para atuar profissionalmente como cantor, instrumentista, regente orquestral e compositor. A maioria desses cursos não oferta disciplinas pedagógicas.

Os cursos de Licenciatura em Música (poucas instituições mantiveram os cursos, mesmo não previstos legalmente), outra modalidade de graduação têm

como objetivo formar o docente para dar aulas de música no ensino fundamental e médio.

A formação do regente coral está prevista, portanto, nos cursos acima citados, pois não há uma graduação específica em regência de Canto Coral. Atualmente existem alguns cursos de regência coral *lato sensu*.

Ainda para a formação do profissional em música existem os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Música no Brasil, que ainda são poucos, os quais foram criados a partir da década de 80, com o retorno do exterior de profissionais com títulos de mestre e doutor, fato que trouxe para a área de música um novo impulso.

Também a criação de Associações como a ANPPOM – Associação Nacional de Educação Musical e a ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical, possibilitam a troca de conhecimentos entre os pares, elevando o nível de capacitação docente (HENTSCHE e OLIVEIRA, 2000).

Contudo, a formação dos professores de música - e por consequência dos regentes - se dá apenas em parte nos cursos de graduação e pós-graduação. Segundo as mesmas autoras, "o nível de excelência profissional desses egressos depende (...) de sua formação prévia em música" (*ibid.* p. 56) o que remete à discussão para o fato de que essa formação se deu "em escolas especializadas e particulares" (*ibid.* p. 57), uma vez que as escolas brasileiras de ensino básico, de forma geral, não ensinam música, como se pode depreender das considerações feitas até aqui.

No entanto, mesmo que nem todas as escolas ofereçam a educação musical em seus currículos, em muitas delas se mantém a prática do Canto Coral como atividade extra-classe, tanto na rede privada quanto na pública.

A marca das origens do canto orfeônico ainda pode ser identificada na forma como algumas escolas se organizam para o ensino da música: o objetivo de entoar canções em cultos religiosos, as apresentações tanto dentro como fora do espaço escolar, muitas vezes sem a preocupação com uma atividade efetiva de Educação Musical - são, sem dúvida, formas que permaneceram na história do ensino de canto no país.

Ora, esses coros realmente constituem-se em atividades decorativas, "adorno escolar" cujo objetivo não está voltado à compreensão do processo de desenvolvimento musical e sócio-cognitivo geral da criança. [...] Ressaltamos, entretanto que na concepção de Villa-Lobos, a apresentação pública é a essência primeira do trabalho, enquanto que em nossa

compreensão ela assume um lugar intimamente relacionado ao todo do processo de desenvolvimento" (BELLOCHIO, 1994, p. 22).

Ainda com relação à permanência de características que historicamente foram demarcando um certo tipo de entendimento sobre as finalidades e as formas do ensino de música, particularmente no que diz respeito ao canto, HENTSCHE (1994, p. 47) chama a atenção para um aspecto relevante: "Se não ficarmos atentos, a educação musical poderá facilmente se tornar um mero adestramento de repertório. Aliás é o que muitas vezes tem ocorrido". Para que o ensino da música tenha uma finalidade educativa, é necessário, segundo a autora, que se defina o que será ensinado - um mapeamento de conteúdo e objetivos - e também que se criem mecanismos para verificar se os objetivos propostos estão sendo alcançados.

Nesse sentido, o uso de critérios de avaliação da execução musical é um dos mecanismos que se considera adequado para o acompanhamento e a verificação do aprendizado musical obtido através da prática do Canto Coral nas escolas. "É neste momento que a instituição efetivará de maneira tácita, o processo de avaliação da relevância do que está sendo ensinado. Este tipo de pressão institucional irá sem dúvida nenhuma, refletir não só no planejamento do ensino como também na efetivação do mesmo" (HENTSCHE, 1994, p. 47).

Contudo, no contexto dessas considerações, pode-se retomar alguns elementos aqui apresentados de forma sucinta, que dizem respeito à formação do professor de música e, particularmente, à formação dos regentes de coral. Ao propor o canto orfeônico nas escolas, Villa-Lobos propôs também um tipo de formação rápida para regentes, com foco no treinamento para a execução e apresentação de determinados tipos de música, com determinadas finalidades que estão intimamente ligadas e precisam ser examinadas à luz do contexto histórico e político do país, no tempo em que ele viveu.

Conservando-se na legislação de ensino, durante a primeira metade e parte da segunda metade do século XX, uma concepção de formação aligeirada de professores para todas as áreas de conhecimento, vê-se no caso particular da Música que as dificuldades permanecem. Mesmo as últimas orientações curriculares do século XX - os PCNs - que sob o nome genérico de Artes propõem um certo tipo de ensino de Música, desconsideram a ausência dessa atividade (ou disciplina, ou

como se queira chamá-la) nas escolas, em função de uma carga horária semanal efetiva incompatível com o conjunto de conteúdos das diferentes áreas de conhecimento propostas naqueles documentos.

Entre os conteúdos propostos para o ensino de Música, de 5ª a 8ª séries, os PCNs apontam: expressão e comunicação em Música (improvisação, composição e interpretação); apreciação significativa em música (escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical); e compreensão da música como produto cultural e histórico. Não é difícil avaliar que, nas condições atuais de funcionamento do ensino público no país, tais conteúdos soam como meta praticamente impossível para um número significativo de escolas e professores de música.

Hoje, o conceito de ensino admite, entre outras formas, a compreensão de que o trabalho do professor é artesanal, e isto indicaria a necessidade de um outro tipo de formação, que desse ao professor o domínio dos instrumento e dos processos de trabalho. Isso incluiria uma formação mais profunda com relação ao conteúdo do seu trabalho, que lhe permitisse transitar por ele na busca das prioridades em cada momento de ensino, das melhores formas de ensinar e, o que interessa particularmente no contexto desta dissertação, das melhores formas de acompanhar o desenvolvimento de seus alunos por meio da avaliação.

Apresentadas essas considerações iniciais, é possível localizar o tema e o foco da investigação aqui relatada. Tendo como preocupação central os processos de avaliação no ensino de música, tema ainda pouco explorado nas pesquisas acadêmicas, procurou-se aprofundar a compreensão sobre as formas pelas quais os alunos são avaliados pelos regentes, particularmente buscando resposta para a seguinte questão: quais os critérios de avaliação que os regentes corais escolares utilizam para avaliar as execuções musicais de seus coros?

A tentativa de responder a essa pergunta, formulada a partir das questões expostas neste primeiro capítulo, está organizada no trabalho que se apresenta nos capítulos subsequentes.

2 A AVALIAÇÃO

2.1 A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Atividades de avaliação são constantes na vivência diária, sendo aplicadas às mais diversas situações do cotidiano. Questões financeiras pessoais, o simples fato de atravessar uma rua, a decisão sobre qual filme assistir e que tipo de música ouvir durante o deslocamento por automóvel, sinalizam para a dificuldade de uma definição. Fazemos isso todos os dias, mesmo sem programar ou registrar formalmente. A avaliação nos torna possível viver, pois guia todas as nossas ações. Amadurecemos a partir de tentativas a respeito de soluções para problemas variados (HOFFMANN, 1993, p. 188; SWANWICK, 1999, p. 70; SANTIAGO, 1994, p. 137).

Do ponto de vista da educação, é possível afirmar que a avaliação tem função estruturante no cotidiano escolar, mas nem sempre tem sido preocupação nas investigações nessa área. No entanto, as reflexões sobre o tema que foram desenvolvidas nas últimas décadas mostram a possibilidade de diferentes focos para se pesquisar sobre o tema, bem como a existência de várias dimensões que constituem a avaliação educacional, apontando ainda a importância de se dar centralidade a essa questão na pesquisa no campo da educação.

Assim, à avaliação dos alunos e do seu desenvolvimento, são associados hoje processos de avaliação do currículo, das escolas, dos sistemas de ensino, dos profissionais da educação, das políticas educacionais, entre outros. Pode-se afirmar, concordando com GARCIA (1996, p. 60), que a avaliação é um processo que diz respeito a todos os momentos da vida escolar. Caracteriza-se, assim, uma crescente complexidade na análise de questões relacionadas à avaliação, e uma grande transformação nas reflexões e práticas avaliativas, nessas últimas décadas.

SWANWICK (1999, p. 71), ao referir-se à questão da avaliação, afirma que embora ela seja tão intrínseca ao dia-a-dia, quando acontece na educação, e principalmente nas artes, parece ser bastante problemática. Diferentes autores têm buscado compreender melhor o caráter e a natureza desses problemas. Uma das questões que se considera importante destacar, aqui, é a que se refere ao par qualidade/quantidade.

Tradicionalmente, a avaliação educacional tem estado baseada na atribuição de notas - ou ainda conceitos - para definir um certo nível ou grau de desempenho obtido pelos alunos em determinado período de trabalho, em função da definição de certos parâmetros considerados desejáveis para os conteúdos ensinados. Para uma reflexão mais apropriada sobre esse aspecto, é preciso esclarecer a diferença entre medir e avaliar. De acordo com SANTIAGO (1994, p. 137-138):

[...] *mensuração* implica numa quantificação objetiva do estado de um comportamento ou fenômeno, podendo ser realizada por meio de um teste ou de uma série de testes; *avaliação* é um conceito mais amplo, já que interfere na emissão de um julgamento ou uma tomada de decisões a partir de dados recolhidos por intermédio de mensurações realizadas sem limitar-se entretanto a esses dados, porém incluindo um elemento subjetivo proveniente da experiência, da intuição, do *insight* do indivíduo que avalia.

Considerando que a avaliação pode referenciar-se em dados qualitativos e quantitativos, enquanto que a medida refere-se apenas a dados quantitativos, a avaliação poderá acontecer, independentemente da medida (Ragan e Grounlund, *apud* SOUSA, 1997, p. 34). Sendo mais abrangente que esta última, a avaliação qualitativa abarca fases ou etapas contínuas de trabalho, enquanto que a medida é um procedimento mais restrito, oferecendo dados predominantemente quantitativos.

D'ANTOLA (1976, p. 6) considera que é mais fácil o estabelecimento de padrões para as avaliações quantitativas, por se basearem em dados numéricos e, desta forma, mostrando-se mais objetiva. Já as avaliações qualitativas "dependem geralmente de dados descritivos, para os quais o estabelecimento de normas e padrões é quase sempre discutível".

Nesse aspecto, localiza-se uma das principais dificuldades dos processos avaliativos em educação, uma vez que se tem destacado a importância de superar a tradição que enfatiza o levantamento de dados quantitativos, em direção a uma avaliação com ênfase nos elementos qualitativos do processo de ensino e aprendizagem. Mesmo sendo por meio das notas que ainda hoje se mantém o elo entre os alunos, os pais, a escola e a sociedade, é preciso reconhecer, como diz SANTOS (1998, p. 6), que "o processo de ensino e aprendizagem não pode ser reduzido a uma quantificação numérica".

Segundo CARDINET (1993, p. 19), as notas geralmente consideram vários aspectos do comportamento do aluno, e concentradas em um só número, torna-se obscura a sua interpretação. Além disso, a subjetividade, "inevitável da apreciação

do professor, conduz a injustiças flagrantes”. As notas também posicionam os alunos num contexto de competição, identificando os melhores e os piores. Ainda de acordo com CARDINET (1993, p. 21), essa competição

[...] não é só desportiva, mas vital, uma vez que a seleção no começo dos estudos decide, de um modo quase definitivo, a carreira da criança, e determina que ela fique a pertencer às classes dirigentes, ou às dirigidas, com todos os privilégios ou todas as frustrações inerentes a cada caso”.

Esta compreensão põe em destaque uma das dimensões importantes da avaliação - a dimensão política. É nessa mesma direção que LUCKESI considera a avaliação como um meio e não um fim em si mesma. Ela está delimitada pela “teoria e pela prática que a circunstancializa” (1986, p. 28). Vai depender então das crenças e filosofias de ensino das instituições, como também da formação didático-pedagógica dos professores. Além de ser um processo técnico, portanto, é também uma questão política. Ela pode ser um exercício autoritário do poder de julgar, como também fazer parte de um processo de transformação entre avaliador e avaliado, quando ambos buscam uma transformação qualitativa.

Para esse autor, a avaliação pode ser compreendida como um

juízo de valor, o que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, a partir de critérios preestabelecidos [...] esse julgamento se faz com base nos caracteres relevantes da realidade (do objeto da avaliação). Portanto o julgamento apesar de qualitativo, não será inteiramente subjetivo [...] e a avaliação conduz a uma tomada de decisão (LUCKESI, 1995, p. 33).

O sentido de uma avaliação em que avaliador e avaliado possam ter, como resultado do processo, uma mudança qualitativamente diferente em suas formas de conhecer também está presente em NÓVOA e ESTRELA (1993, p. 11), quando consideram que a

avaliação deixou de servir para julgar ou para provar, o que quer que seja. Ela serve, sim, para atuar e, nesse sentido encontra-se intimamente articulada ao processo decisional. [...] a tomada de decisão em matéria educativa não deve ser pensada a partir de ‘uma grande avaliação’, mas sim com base num ‘conjunto de pequenas avaliações’ que vão alimentando e reorientando os processos de mudança.

A avaliação como um processo, trazendo respostas contínuas, no entender de SANT’ANNA (1995, p. 8), assume um “caráter incentivador de etapas vencidas e estímulos para ir adiante e servirá de auto-realização dos envolvidos no processo

[...] ou um indicador de que, não tendo ocorrido a aprendizagem, novas estratégias devem ser utilizadas”. Desta forma, a avaliação vai funcionar como “um guia da ação” (CARDINET, 1993, p. 23). Dentro desse princípio de continuidade, a avaliação vai atender em cada fase do processo de ensino e aprendizagem a diferentes funções.

Conforme a classificação de Bloom, a avaliação, segundo as suas funções, pode ser diagnóstica, formativa ou de controle e somativa. A avaliação diagnóstica verifica onde o aluno se encontra em termos de aprendizagem para então, a partir deste ponto, planejar-se passos seguintes. A avaliação formativa se dá no decorrer do processo de ensino, para reconhecimento do que foi aprendido e reorientação do ensino e a avaliação somativa é a que acontece no final de um determinado período.

Passando a ter uma função diagnóstica, inclusiva, e perdendo portanto seu caráter seletivo ou classificatório, “a avaliação cria a base para a tomada de decisão, que é o meio de encaminhar os atos subsequentes, na perspectiva da busca de maior satisfatoriedade nos resultados” (LUCKESI, 1995, p. 175).

Ainda segundo LUCKESI (1995, p. 175-76) a esta função básica, retroalimentadora, articulam-se outras, quais sejam:

- a) propiciar a auto compreensão tanto do aluno quanto do professor: quando há um reconhecimento do nível em que se encontram, existe a possibilidade de um salto à frente, tanto no ensino quanto na aprendizagem;
- b) motivar o crescimento do conhecimento: quando o nível de aprendizado é reconhecido, o aluno motiva-se para a obtenção de um resultado mais satisfatório e mais avançado;
- c) aprofundar a aprendizagem: quando é entendida como um exercício a mais para fixar e aprofundar o conteúdo ensinado;
- d) auxiliar a aprendizagem: quando o professor se mostra sempre atento às necessidades dos alunos, na perspectiva de seu crescimento.

Considerando que a avaliação é inerente ao processo de ensino-aprendizagem, torna-se imprescindível que no planejamento didático seja explicitada a maneira que será feita. Para que isso ocorra, é necessário, como diz D'ANTOLA (1976, p. 8), “o estabelecimento de normas e critérios fixados antes do

desencadeamento das operações” entendendo-se aqui que “critérios são os indicadores de sucesso ou de mérito, sendo norma, o desempenho comparativo dos indivíduos de um grupo na realização da mesma tarefa” (Scriven (1991), citado por NOVA, 1997, p. 30). Para NOVA (*ibid.* p. 30) quando se trata de seriar os alunos, a avaliação que se baseia na norma tem sua utilidade, porém não é efetiva quanto a informação rigorosa sobre a realidade das aprendizagens efetuadas.

De outro lado, as perspectivas apontadas por pesquisas na última década indicam a necessidade de compreender que, apesar de todos os cuidados na definição de critérios orientadores da avaliação, é impossível entendê-la como um processo neutro, do qual se pode afastar toda a subjetividade. Nessa direção, da mesma forma que o par quantidade/qualidade deve ser compreendido como constitutivo do processo de avaliação, também deve ser considerado o par objetividade/subjetividade.

Retornando-se a algumas questões postas anteriormente sobre a ensino, é possível entender, concordando com GARCIA (1996, p. 133), que os critérios precisam ser compreendidos não como "entidades que guiariam as observações e a elaboração dos testes e provas", mas como resultados de uma reconstrução que se dá no trabalho realizado pelo professor como seus alunos. A autora afirma:

Por mais claros que possam parecer, os critérios vão se constituindo lentamente e tomam formas concretas diferentes em diferentes situações. Ainda que se reconheça a importância de tê-los como guias, não se pode assumir o entendimento de que, como afirmado por alguns autores, eles servem para homogeneizar os procedimentos de avaliação e evitar influências negativas de preconceitos que o professor possa ter.

Portanto, mesmo reconhecendo a subjetividade dos processos avaliativos, a ponderação sobre a avaliação na execução musical se faz necessária. Isto porque o conhecimento de processos de ensino-aprendizagem musicais, como também do desenvolvimento musical do aluno, são fundamentais para que se tenha “uma visão clara e compreensiva de como avaliar a música formalmente de maneira *musical*” (SWANWICK 1999, p. 74). Dessa forma, é possível “também ajudar nos processos diários de interagir e comparar” (*ibid.*, p. 74).

Trata-se, aqui, de enfatizar a função formativa entendida na sua relevância enquanto instrumento de acompanhamento do desenvolvimento do aluno que permite informá-lo sobre seus progressos e sobre suas necessidades. E quando o

aluno recebe informações contínuas sobre o seu desenvolvimento, terá condições de reconhecer suas aptidões e deficiências com relação a cada atividade que executa (D'ANTOLA, 1976, p. 32), o que contribui também para a sua formação crítica.

Segundo a mesma autora, uma das condições básicas no processo avaliativo é o conhecimento da natureza do objeto a ser avaliado. Desta forma, como aponta SANTOS (1998, p. 11), questões referentes “à formação pedagógica de quem está avaliando, e as bases teórico-metodológicas para a elaboração de critérios poderão influenciar as tomadas de decisão num processo avaliativo”.

2.2 A AVALIAÇÃO DA EXECUÇÃO MUSICAL

A avaliação na área da música também é bastante complexa. Existe uma preocupação entre os educadores musicais a esse respeito, porém ainda é grande a carência de pesquisas nesta área, particularmente no Brasil.

A literatura brasileira é escassa, e ainda são poucas as pesquisas sobre avaliação musical. FERNANDES (2000) traça um esboço da situação até o ano de 1998, através de uma avaliação da produção discente dos cursos de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Dos 59 trabalhos na área de Música e Educação Musical, em vinte dos 46 programas por ele analisados, dos quais cinco são teses e 54 são dissertações, apenas uma dissertação aborda a temática da avaliação - trata-se de trabalho denominado *Educação Musical: práticas avaliativas e organização do trabalho pedagógico*, de autoria de COSTA, e defendida em 1996. Localizou-se mais uma dissertação de mestrado, defendida em 2000 na UFPR, denominada *Execução Pianística: uma avaliação qualitativa dos alunos de sexto e sétimo anos do curso intermediário da EMBAP* de autoria de HERTEL e defendida no ano 2000.

Por outro lado, os cursos de pós-graduação em música são relativamente recentes. Foram criados a partir da década de 80, em consequência do retorno de profissionais que se pós-graduaram no exterior. Das pesquisas desenvolvidas nos Cursos de Pós-Graduação de Música e Artes/Música da UFRJ, CBM, UFRGS, USP, UNICAMP, UNESP, UFBA, UNI-RIO E UFF até 1997, 50 são específicas de Educação Musical, e se distribuem nas áreas de sociologia da educação musical, psicologia da música, estudos curriculares entre outras (FERNANDES, 2000, p. 46-

47). Foi na segunda metade da década de 90 que se desenvolveram algumas dissertações sobre avaliação musical (DEL BEN, 1997; CUNHA, 1998; SANTOS, 1998).

Periódicos especializados que surgiram com a criação de associações como a ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (1989) e a ABEM, Associação Brasileira de Educação Musical (1991), bem como revistas das Universidades, oportunizaram a divulgação de pesquisas e trabalhos na área. Alguns educadores têm discorrido sobre a avaliação musical, trazendo reflexões de autores de outros países, principalmente Estados Unidos e Inglaterra.

Quando se trata da avaliação da execução musical, o assunto torna-se ainda mais complexo. JOHNSON (1997, p. 272) considera que “há um desacordo entre a experiência musical e as palavras que nós usamos para descrevê-la, causado pela profunda incompatibilidade, uma lacuna epistemológica, entre o pensamento musical e o conceitual”. Outra dificuldade é decorrente da subjetividade intrínseca da música, que faz com que as suas qualidades “sejam mais fáceis de reconhecer do que definir” (FRANÇA, 2000, p. 3). Segundo a mesma autora, disparidades de julgamento de uma mesma execução, denotam que muitas vezes os parâmetros utilizados não são claros nem mesmo para os examinadores. Se estes chegam a resultados demasiadamente diferentes provavelmente estão avaliando (e por que não dizer ouvindo?) a partir de perspectivas fundamentalmente diversas (ibid. p. 3).

As análises sobre a questão apontam para o fato de que permanece ainda o mecanismo de avaliação tradicional, baseado na mensuração, ressaltando aspectos quantitativos, compartimentalizando a música em uma lista de “atributos técnicos e interpretativos, dissociando-a de seu caráter e de seu aspecto global” (SANTOS, 1998, p. 16).

FRANÇA (2000, p. 3), entre outros autores, considera que o uso da avaliação qualitativa para execuções musicais é mais coerente, devido à própria natureza da música. Porém, SWANWICK (1999, p. 79), refere-se à complexidade deste modo de avaliar, quando diz que “numa tentativa de incorporar a idéia de qualidade musical, termos nebulosos são incluídos no caldeirão da avaliação [...] palavras como ‘sutil’ e ‘apropriado’ oferecem muito pouco em esclarecimento”.

Entre as perspectivas mais discutidas na literatura acerca da avaliação da execução musical encontram-se, entre outras, a preocupação com o equilíbrio entre

subjetividade e objetividade, e a necessidade da formulação de critérios (SANTOS, *et al*, 2000, p. 22). Quando o professor está em sala de aula, ou planejando as atividades e estratégias de ensino, ele está, de alguma maneira, levando em consideração aquilo que o aluno sabe e aquilo que ele deverá aprender.

No ensino de música, muitas vezes, este processo ocorre mais em nível intuitivo do que baseado em dados obtidos através e a partir da observação sistemática do desempenho musical dos alunos com relação a critérios preestabelecidos. O professor, quando tem bem definido o padrão de qualidade que deseja que seu aluno alcance, poderá se utilizar de critérios que servirão de referências na “análise e na interpretação dos dados obtidos durante o processo de avaliação, tornando-o claro e objetivo” (SANTOS, 1998, p. 10).

A importância da formulação e explicitação dos critérios de avaliação são abordadas por diversos autores, entre eles, SWANWICK (1994, p. 110), que considera que sua utilidade está em aclarar a base dos nossos julgamentos, como também é uma maneira de articular esses julgamentos com outras pessoas interessadas, tanto alunos como colegas. Critérios desiguais podem levar professores diversos a avaliar diferentemente a mesma execução. Até o mesmo professor quando não possui um referencial bem definido, pode avaliar diferentemente de um dia para o outro. JOHNSON (1997, p. 271) considera que na avaliação os critérios irão servir como “complemento da resposta subjetiva de quem está avaliando”, mesmo refletindo que “os melhores critérios são aqueles que respeitam a prioridade da resposta subjetiva dos avaliadores” (*ibid.*, p. 273). BOYLE e RADOCY (1987, p. 2) a esse respeito consideram que “mesmo procedimentos de avaliação que são inerentemente subjetivos, tais como audições, podem tornar-se mais válidos quando os forçamos a terem focos mais objetivos”.

Ao elaborar critérios de avaliação, é necessário que sejam tomados alguns cuidados. HENTSCHE (1994, p. 50) alerta para o fato de que quando os critérios de avaliação são formulados a partir de elementos isolados da música, eles podem reduzir a experiência musical a fatos também isolados, desconsiderando o discurso musical. Por isso, a autora considera fundamental um referencial teórico e a delimitação do que se considera conhecimento musical.

Após revisão de literatura sobre o tema específico (Gardner, 1973; Serafine, 1988; Bunting, 1987; Shuter Dyson E Gabriel, 1981) HENTSCHE (1994, p. 52)

constatou que Keith Swanwick é um dos educadores musicais atuais que se preocupa com o estudo dos procedimentos de avaliação na música, respeitando o discurso musical. O autor propõe critérios que possibilitam identificar o nível de desenvolvimento musical em que o aluno se encontra, permitindo a avaliação não só na execução musical, como na composição e apreciação, abrangendo desta forma as três atividades de envolvimento direto do indivíduo com a música na educação musical.

SWANWICK (1988, p. 154) acredita que a avaliação por meio do uso de critérios, aprofunda a comunicação entre alunos e professores e também considera que:

para ser úteis, postulados de critérios precisam indicar diferenças qualitativas em vez de mudanças quantitativas. Não é muito difícil conceber estas descrições desde que haja um modelo útil e compartilhado de crítica musical, uma teoria adequada. [...] é mais fácil, mais aberto e honesto conceber categorias de avaliação a partir de uma teoria do que inventá-las ao longo do caminho.

Para esse autor, os critérios de avaliação em música devem ser “cuidadosamente delineados, hierarquicamente seqüenciados e ter sua função claramente entendida”, sendo mais qualitativos do que quantitativos devido à natureza das atividades musicais (1994, p. 107). Ele indaga: “se pedirmos às pessoas que avaliem uma execução musical ou composição simplesmente utilizando uma escala de um a oito, sem anexar uma descrição qualitativa, elas poderão fazer isso com segurança e assim haver consistência entre os jurados?” (*ibid.* p. 111).

Por isso, o autor sugere o estabelecimento de alguns pré-requisitos para o estabelecimento de critérios (*ibid.* p. 107):

- a) ser claros;
- b) ser qualitativamente diferentes entre si;
- c) ser suficientemente breves para serem rapidamente entendidos mas substanciais o suficiente para serem significativos;
- d) possibilitar uma ordenação hierárquica em uma seqüência clara e justificável;
- e) ser utilizáveis em vários contextos, incluindo diferentes níveis de desenvolvimento e estilos musicais;
- f) refletir a natureza essencial da atividade – ser fiéis à natureza da música.

É preciso que seja reconhecida a complexidade da experiência musical para não reduzir uma atividade tão rica a uma simples dimensão, como por exemplo, a da ‘técnica’. Existem outros elementos, incluindo o que “é às vezes chamado de ‘musicalidade’, os quais podemos identificar claramente como a sensibilidade para, e

o controle de materiais, expressão e forma“ (SWANWICK, 1994, p. 105).

Por outro lado, parece inapropriado, ainda segundo SWANWICK (1994), identificar diferentes dimensões e julgá-las separadamente, para depois somá-las e dividi-las obtendo um único valor. Da mesma forma, a avaliação não deve considerar, por exemplo, somente os elementos materiais do discurso sonoro (como altura, timbre, intensidade, duração), mas precisa contemplar também a sua estrutura musical e o caráter expressivo decorrente (HENTSCHKE, 1994, p. 51).

Estas considerações sobre os critérios de avaliação em música estão apoiadas no Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de SWANWICK e TILLMAN (1986), gerado a partir de estudos de composições de crianças. Este modelo apoia-se no desenvolvimento musical dos sujeitos e aborda quatro dimensões de crítica musical, quais sejam - Material, Expressão, Forma e Valor, abrangendo o discurso musical de maneira completa.

Cada estágio de desenvolvimento tem duas fases, uma subjetiva e outra objetiva. Como expressa HENTSCHKE (1995, p. 35), essa teoria não se limita à descrição de certas habilidades isoladas (desenvolvimento rítmico, melódico e outros), mas se preocupa “com a maneira com que o indivíduo se torna capaz de abordar a música de maneira crítica”.

Pesquisas já foram e estão sendo desenvolvidas no Brasil usando os critérios de avaliação gerados na Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de SWANWICK nas áreas de apreciação musical (DEL BEN, 1997), execução pianística (SANTOS, 1998) e execução violonística (TOURINHO, 2001).

Todavia esta é a primeira vez em que o modelo foi utilizado como referencial teórico para análise dos critérios de avaliação da execução do Canto Coral. É nessa direção e com esse objetivo central que se organizou a presente pesquisa. Pretende-se, portanto, que ela possa contribuir nas discussões sobre a viabilidade de tomar-se tal modelo na situação específica de avaliação da execução do Canto Coral.

Para estabelecer os referenciais que foram organizadores da pesquisa de campo, serão apresentados a seguir a Teoria e o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical, explicitando melhor suas relações com os processos avaliativos.

2.3 A TEORIA ESPIRAL DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE KEITH SWANWICK: ALGUMAS RELAÇÕES COM A AVALIAÇÃO

A Teoria de Desenvolvimento Musical de SWANWICK (1988) sugere uma sequência de estágios cumulativos no comportamento musical da criança com o intuito de ir além dos testes de habilidades suficientemente analisados e comentados por autores como HARGREAVES e ZIMMERMANN. SWANWICK optou pela observação do “comportamento musical mais espontâneo das crianças” acreditando que assim obteria resultados mais abrangentes do que testes.

A base teórica de Swanwick, influenciada fortemente por Piaget, está centrada na idéia de que “o jogo, uma característica humana vital, é intrinsecamente ligado a toda a atividade artística; as primeiras e obviamente lúdicas atividades da infância, são sublimadas em atividades tais como pintura, tocar um instrumento, fazer e encenar peças e ler romances” (SWANWICK, 1988, p. 55).

Preocupado por muito tempo com o embasamento psicológico das artes, SWANWICK (1994, p. 83) concluiu que “o conhecimento artístico não é um conhecimento segregado do resto das atividades da mente, porém é extraído da mesma fonte que a ciência, a filosofia e outras formas de discurso simbólico”. O autor argumenta que a essência dos elementos psicológicos em todo o engajamento artístico é um processo profundo e universal de um desejo de mestria - manuseio e controle do material sonoro - que passa pela imitação – expressividade na música - chegando ao jogo imaginativo – estrutura - e culminando com a meta-cognição – valor.

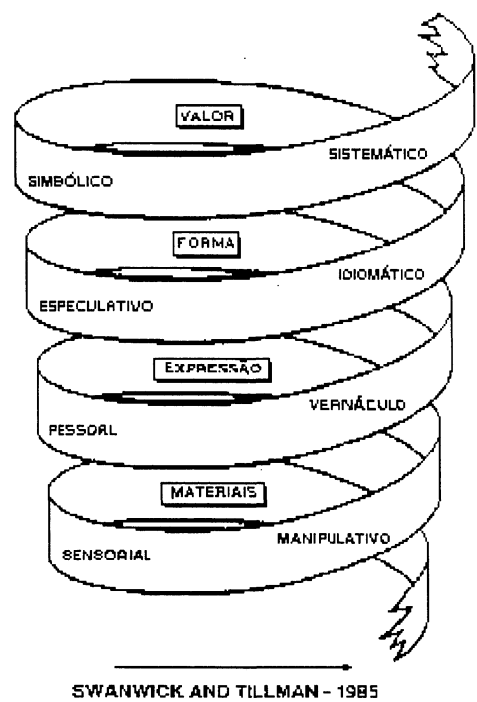
A teoria construída por SWANWICK veio a ser confirmada pelo resultado de um trabalho desenvolvido com a coleta de material musical efetuada por TILLMAN (1987). Durante quatro anos, foram gravadas composições produzidas por crianças, pertencentes à faixa etária de três a onze anos e provenientes de diversos grupos étnicos e culturais, asiáticos, indianos, africanos e outros originados do Nordeste e Sudeste Europeu. As peças eram coletadas em aulas regulares do ensino básico, nove vezes em cada ano, somando 745 composições de 48 crianças (SWANWICK; TILLMAN, 1986).

Entre as três possibilidades de envolvimento direto com a música (composição, apreciação e execução), Swanwick contemplou a composição, por

acreditar que é através dela que se pode melhor analisar a maneira como a pessoa pensa musicalmente. Ao compor uma música, o sujeito toma decisões de como organizar e transformar o material musical e na execução musical não é possível realizar maiores transformações do discurso musical. Através da apreciação, como diz HENTSCHKE (1997, p. 20) “o indivíduo tem mais limitações ainda, pois não possui a chance de modificar o objeto em si, mas num certo sentido tem maiores possibilidades de optar por um tipo de percepção musical (referencialista, formalista, etc.)”.

A análise dos dados obtidos permitiu aos pesquisadores a construção de um mapa de desenvolvimento musical, que culminou no Modelo Espiral, passando pelas quatro dimensões da crítica musical: MATERIAL, EXPRESSÃO, FORMA E VALOR (Ilustração). Quando as dimensões de crítica musical são vistas sob a ótica do Modelo Espiral, podem ser consideradas como estágios do desenvolvimento musical.

MODELO ESPIRAL DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL



Como estes estágios são cumulativos, os comportamentos musicais de cada estágio sempre se somam aos dos estágios anteriores. E as descrições dos compor-

tamentos musicais que acompanham cada um deles se incorporam “em uma resposta mais interrelacionada e complexa”, caracterizando assim o desenvolvimento musical dos indivíduos (HENTSCHKE, 1993a, p. 57).

Cada um dos estágios contém duas polaridades as quais SWANWICK (1994) chamou de ‘assimilação’ e ‘acomodação’. Essas duas fases possuem “características distintas, porém complementares”, como o autor sugere na sua obra (1988,1994) e como está evidenciado em HENTSCHKE (1993 a, p. 60).

SWANWICK (1994, p. 86) acredita que o crescimento de todo conhecimento depende de dois processos interativos e complementares: a habilidade de relatar dados experienciais para o nosso sistema interno de significado (assimilando ao nosso esquema), e também a habilidade de modificar este sistema quando ele cessa de ser adequado para a interpretação da experiência e a sustentação de uma coerência (acomodação).

Como HENTSCHKE (1996, p. 179) esclarece, é no lado esquerdo do modelo que ocorre o relacionamento com a música de uma “maneira idiossincrática/egocêntrica”. Aí encontram-se as fases Sensorial, Expressão Pessoal e Especulativo. E é do lado direito, que ocorre o uso das nomenclaturas musicais estipuladas, aparentes nas fases Manipulativo, Vernáculo e Idiomático.

SWANWICK (1994, p. 86) considera as duas polaridades como sendo intuitiva e analítica. Para esse autor, o processo intuitivo acontece quando “tomamos as coisas a primeira vista e as assimilamos diretamente ao nosso modo de ver o mundo”. O refinamento, ou renovação dessas estruturas interpretativas, que é a acomodação, é fundamentalmente analítica. “Minha posição é que o crescimento do conhecimento em qualquer nível, aflora intuitivamente e é alimentado e canalizado pela análise”.

É preciso então que haja tempo necessário para a emersão do conhecimento musical subjetivo, antes da aquisição do conhecimento analítico, o qual SWANWICK (1994, p.31) chama de “lógico”. A educação musical adequada deve respeitar a relação dialética entre o lado esquerdo e direito do Modelo Espiral, pois como diz HENTSCHKE (1996, p.180), “os dois lados são complementares e se isto for ignorado todo o processo de educação musical pode resultar em um *desequilíbrio musical*”.

Se somente o lado esquerdo é enfatizado, a educação estará privilegiando

apenas a criatividade pessoal através de aspectos de satisfação sensorial, como também da auto-expressão, e ainda aspectos da especulação da forma musical, tornando o conhecimento apenas subjetivo. Porém se a ênfase voltar-se para o lado direito, o destaque estaria, como fala SWANWICK (1988, p. 83), nas “habilidades técnicas e manipulativas, convenções do vernáculo da reprodução musical e autenticidade idiomática e estilística”.

Em função disso, o trabalho com esse conflito terá de ser planejado sistematicamente e controlado de forma que, efetivamente, possibilite um avanço prazeroso para o aluno na aquisição de novos conhecimentos, novas habilidades e novos hábitos, assim como de novas convicções.

O emprego do Modelo Espiral na educação musical, com enfoques direcionados às suas lateralidades, pode ser compreendido através da analogia que SWANWICK (1988) fez com as concepções de Educação Musical, que ainda estão em uso no ensino da música. Se houver privilégio dos aspectos indicados no lado esquerdo do Modelo Espiral, o ensino da música poderá estar se baseando na Teoria de Educação Musical que apareceu por volta dos anos sessenta, chamada Progressista, que privilegia a ‘auto-expressão’.

No entender do autor, o ensino da música concentrado na experimentação e auto-expressão iria “matar de fome e empobrecer o descobrimento e desenvolvimento musical”. O autor complementa o pensamento, fazendo uma analogia do aprendizado musical com o aprendizado da linguagem: “Imagine o que aconteceria com a linguagem de uma criança se ela conversasse apenas com crianças de sua idade” (*ibid.* p. 15).

Igualmente o enfoque exclusivo dos aspectos apresentados no lado direito do Modelo Espiral, que privilegia o desenvolvimento das habilidades técnicas e manipulativas, e também as convenções vernaculares e a autenticidade idiomática ou estilística, caracterizaria uma Teoria Tradicional de Educação Musical, na qual “os alunos são herdeiros de um conjunto de valores e práticas culturais, e precisam dominar certas habilidades e informações para poderem tomar parte na vida musical” (SWANWICK, 1988, p. 10).

Os estágios do Modelo Espiral, ao mesmo tempo que revelam o desenvolvimento musical, também correspondem às qualidades que constituem o discurso musical. SWANWICK (1994, p. 25) considera que não se pode desviar

desses conhecimentos quando se pensa ou se fala sobre música. São as camadas do entendimento musical, da atividade musical, as dimensões da crítica musical.

É neste sentido que a Teoria de Swanwick se diferencia das demais. Ao estabelecer os estágios do desenvolvimento musical do aluno, considerando as dimensões críticas da música, o Modelo Espiral pode ser utilizado também como suporte para o desenvolvimento de currículos escolares, e como critério para avaliar produtos musicais (HENTSCHKE, 1993, p. 64).

SWANWICK (1999, p. 43) considera a música como uma forma de discurso simbólico impregnada de metáfora que funciona em três níveis cumulativos. Estes são:

quando ouvimos 'tons' como se fossem 'melodias', sons como formas expressivas; quando nós ouvimos essas formas expressivas, elas assumem novos relacionamentos como se tivessem 'vida própria'; quando essas novas formas parecem fundir-se com nossa experiência prévia, quando, usando uma frase de Susanne Langer, a música 'informa a vida do sentimento' (Langer, 1942, p. 243). (...) Esses processos metafóricos são internos, invisíveis, mas podemos observar seus efeitos nas várias camadas de atividade musical. Chamo essas camadas: *materiais, expressão, forma e valor*.

Para uma melhor compreensão das dimensões de crítica musical, a seguir se apresentará, de forma sucinta, cada uma delas.

2.3.1 Materiais

A música é feita de sons isolados. Esses sons, produzidos pelas mais diversas fontes sonoras, são os elementos da música. É a dimensão para onde nos voltamos primeiramente sempre que ouvimos música. O reconhecimento da fonte sonora e dos materiais sonoros corresponde ao lado esquerdo da espiral, o SENSORIAL.

O MANIPULATIVO, que está colocado no lado direito, é reconhecido quando sons isolados são ouvidos em conjunto, formando, gestos musicais, porém ainda sem voltar-se ao caráter expressivo ou às relações estruturais.

2.3.2 Expressão

Quando SWANWICK (1994) refere-se ao caráter expressivo da música não está falando a respeito de como nos sentimos quando a ouvimos, porém como a

música soa. Estes gestos possuem qualidades expressivas que lhe são intrínsecas. São as qualidades expressivas que denotam da música em si.

Uma execução musical tem um senso pessoal de identidade expressiva que é demonstrado através do seu ritmo (movimento), andamento (velocidade) e dinâmica (tensão). Compreendendo a música como um discurso simbólico, os sentimentos por ela revelados são traduzidos através de metáforas. “Não há nenhuma necessidade de haver um programa externo, desde que a música possui a habilidade de abstrair qualidades de sentimentos e as projetar no tempo e espaço virtual” (*ibid.* p. 131).

Dessa forma dizemos que ela pode nos transmitir sensação de peso, movimento, tamanho, impulso, rigidez, como também um caráter alegre, triste, expansivo, contrito. “Ela pode ser mais ou menos ativa, fluída, angulosa, mais ou menos densa ou pesada, seguindo adiante ou freiando, pontuda ou fluente, suave ou cortante, expansiva ou contraída” (SWANWICK, 1994, p. 131). O caráter expressivo de uma passagem musical portanto, é determinado por nossa percepção de seu peso, tamanho, impulso, tipo de movimento e outros componentes aparentes de postura e gesto.

Dentro da dimensão crítica da Expressão, SWANWICK denominou EXPRESSÃO PESSOAL o lado esquerdo do Modelo Espiral, o qual se refere à percepção intuitiva, que é o momento em que se percebe o caráter expressivo da música através das características logo acima, que são referenciadas através do emprego de palavras pessoais, como triste, leve, arrastada, saltitante, e outros. Passando posteriormente ao lado direito do Modelo Espiral, o analítico, denominado VERNÁCULO, o caráter expressivo reconhecido passa a ser denominado através de terminologia convencional da música, como fraseado, *stacatto* e relações de dinâmicas.

No canto, tanto a dança quanto o movimento corporal e a letra da música demonstram a dimensão de expressividade, servindo de reforço para os gestos musicais (SWANWICK, 1994, p. 24; 1999, p. 22).

2.3.3 Forma

Diferentemente das grandes formas musicais, – Rondo, Sonata e outras - Swanwick considera como Forma a maneira pela qual os gestos expressivos são

estruturados. Vista desta maneira, a Forma é um elemento que complementa e se funde ao caráter expressivo. Na dimensão anterior, o clima geral da música é identificado. Agora, a atenção está voltada para "sentir a forma" (SWANWICK, 1979, p. 63).

A estrutura musical é moldada através de repetições e contrastes dos gestos musicais, mudanças tonais e modais e também elementos de surpresa. São as relações que ocorrem internamente na música, que mudam e evoluem constantemente. Desta maneira, a "forma" musical é considerada como o sentido orgânico do gesto musical. É, no dizer de SWANWICK (1988, p. 63), o que mantém a nossa atenção e motivação para continuarmos engajados com a música.

Nossa atenção oscila entre semelhanças de sentimentos (o velho) e estas semelhanças tecidas em novas combinações. Nesse processo metafórico, "dinâmico e aberto", a música parece ter uma vida própria. (SWANWICK, 1999, p. 17).

Na terceira dimensão da crítica musical, a Forma, o lado esquerdo Modelo Espiral, denominado ESPECULATIVO, é reconhecido quando a estrutura musical é percebida de maneira isolada, como por exemplo, por meio do reconhecimento de cadências e seqüências tanto rítmicas quanto melódicas. De modo diferente, o lado direito chamado IDIOMÁTICO é atingido, quando as relações estruturais são reconhecidas dentro de um estilo musical. São vistos como partes integrantes de algum idioma musical específico, como por exemplo, a repetição do tema da melodia em uma outra voz.

2.3.4 Valor

A dimensão que Swanwick denominou Valor refere-se à valorização simbólica da música e ao envolvimento sistemático com ela. Trata-se do estágio em que a música tem um grau elevado de significado e importância pessoal, em que a experiência musical leva à fruição que "é caracterizada por um forte sentido de integração interna, níveis altos de atenção e concentração e - por vezes - perda completa da consciência de si mesmo" (SWANWICK, 1999, p.18-19).

Segundo o autor, a fruição musical ocorre quando todas as dimensões anteriores foram ativadas. No seu entender, quando esta dimensão é atingida, mesmo as mais simples e conhecidas experiências musicais podem ser

“emocionantes”, “afetivas” e “emotivas” (*ibid.*, p. 18).

Na dimensão do Valor, na fase esquerda do modelo espiral, denominada SIMBÓLICO, há um forte senso de comprometimento pessoal com a música, que informa a vida dos sentimentos. O lado direito do Modelo Espiral, o SISTEMÁTICO, refere-se à experiência que vai além do deleite sensorial e expressivo, em que as possibilidades do discurso musical são sistematicamente expandidas.

Estas dimensões são as que, segundo SWANWICK (1999, p. 80), constituem toda a análise e a crítica musical, e condensam aspectos sobre os quais os filósofos, psicólogos e estetas vê refletido durante centenas de anos. Para o autor, “não parece ilógico que as tenhamos infiltradas em nossos pensamentos sobre avaliações”.

Pensando dessa forma, SWANWICK (1999, p.80) sugere o uso do modelo que segue abaixo, como critério de avaliação da qualidade do trabalho dos alunos, não importando o quão simples ou complexa for a música:

Consciência e controle de *materiais sonoros*: mostrados em timbres distintos, níveis de volume, duração ou afinação, administração técnica de instrumentos ou vozes.

Consciência e controle de *caráter expressivo*: mostrados na atmosfera, gesto musical, no senso de movimento, implicado na forma das frases musicais;

Consciência e controle da *forma musical*: mostrados nas relações entre formas expressivas, as maneiras pelas quais os gestos musicais são repetidos, transformados, contrastados ou conectados;

Consciência do *valor* pessoal e cultural da música: mostrado na autonomia, avaliação crítica independente e compromisso sustentado para especificar estilos musicais específicos.

A preocupação do autor com o estabelecimento de critérios claros de avaliação em música, baseados em uma teoria que considere as dimensões de crítica da música, é evidente na sua produção teórica (SWANWICK, 1988, 1994, 1999). Em sua obra *Music, Mind and Education*, publicada em 1988, ele já sugeria que as descrições advindas de cada um dos estágios do modelo espiral poderiam ser utilizadas como critérios de avaliação dos produtos musicais oriundos da composição, apreciação e execução (HENTSCHKE, 1996, p. 174).

Pesquisas desenvolvidas nas áreas de Apreciação e Execução musicais (SWANWICK, 1991 e 1994; HENTSCHKE, 1993; DEL BEN, 1996; SANTOS, 1998; SILVA, 1998) comprovaram a validade da seqüência de desenvolvimento do Modelo

Espiral nestas atividades musicais, e também comprovaram as possibilidades de sua utilização como critérios de avaliação dos produtos musicais tanto da composição e execução quanto da apreciação musical.

A presente pesquisa, como também a de SANTOS (1998), se diferencia das anteriores pois o foco não está apenas na adequação das respostas dos alunos às camadas de desenvolvimento musical propostas no Modelo Espiral. Neste caso o propósito é a investigação dos critérios de avaliação adotados pelos regentes naquele momento em que avaliam a execução musical de grupos corais e quais as dimensões de crítica musical privilegiadas por estes critérios.

Portanto, para proceder ao desenvolvimento do trabalho de campo e das análises que dele decorreram, foram considerados os critérios para avaliação sugeridos por SWANWICK (1999, p.80) em sua obra mais recente, *Teaching Music Musically*, aqui citados na página anterior.

No próximo capítulo serão descritos os procedimentos do trabalho de campo e serão apresentados os resultados da pesquisa realizada com quinze regentes de corais da cidade de Curitiba, procurando identificar, nas avaliações, feitas por esses regentes, a presença dos critérios indicados na Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para viabilizar esta investigação, foi utilizado um estudo descritivo de corte transversal, usando a metodologia de *Survey Studies* ou Estudo de Levantamento. Essa opção foi feita a partir da leitura da pesquisa desenvolvida por SANTOS (1998), que utilizou esta metodologia para investigar os critérios utilizados pelos professores de piano para avaliar a execução musical, trabalho pioneiro no Brasil. O estudo do tipo *Survey* de corte transversal ocorre quando a informação desejada é coletada do sujeito apenas uma vez, tendo a vantagem de ser relativamente rápida.

Segundo CASEY (1984, p. 116) a pesquisa de tipo *Survey* acontece quando um pesquisador investiga uma porção da população de interesse (mais que um e menos que todos) na crença de que as informações coletadas poderão ser generalizadas às da população inteira. Diferentemente do estudo de caso essa metodologia possui uma abrangência maior de indivíduos, e, segundo COHEN E MANION (1994, p. 94), as pesquisas que usam o método *Survey* podem variar o nível de complexidade, indo desde apenas o levantamento até as pesquisas que vão apresentar uma análise relacional dos dados obtidos.

O estudo resultante da investigação dos critérios adotados pelos regentes corais para avaliação da execução musical de seus coros, a sua relação com os critérios sugeridos pela Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick para avaliação da execução musical do Canto Coral, como também as reflexões a respeito da formação dos professor de música, possibilitaram uma dimensão à pesquisa capaz de projetá-la além do levantamento de dados.

3.1 Amostra

As *Surveys* ocorrem quando, diferentemente do estudo de caso, o pesquisador examina uma porção da população de interesse, acreditando que as descrições obtidas são as de uma população inteira (CASEY, 1984, p. 116). Por isso a necessidade de uma extrema atenção em relação à amostragem.

Para delimitar a amostra, primeiramente foi feito um levantamento dos regentes cadastrados em entidades oficiais como Federação de Corais do Paraná, Escola de Canto Pio X, e também dos egressos do Curso de Composição e

Regência da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, o único curso superior de regência existente em Curitiba.

Considerando-se que nem todas as entidades possuem um mapeamento preciso, foi necessário complementar o levantamento dos indivíduos por meio de contatos diretos com regentes conhecidos que indicaram seus pares, e também por meio de contato com escolas que incluem o Canto Coral como parte de suas atividades.

Como na presente pesquisa supôs-se que a investigação do processo de avaliação do regente requeresse, por parte dos sujeitos, conhecimentos pedagógicos de nível superior, foi contemplada dentro da técnica de amostragem não probabilística, a amostra proposital ou por objetivo (CASEY, 1984, p. 117; COHEN e MANION, 1994, p. 98-99). Neste tipo de amostra, o pesquisador tem a possibilidade de “solicitar a participação de indivíduos que possuam uma característica particular de interesse”.

Feito o levantamento, os regentes foram contatados e consultados sobre a disponibilidade de participar na pesquisa. De dezoito regentes levantados, fizeram parte da pesquisa quinze indivíduos que possuem características pertinentes ao estudo, ou seja, com formação acadêmica superior em música, que estão atuando em escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio em Curitiba e Região Metropolitana.

3.2 Técnicas de Coleta de Dados

Para responder aos objetivos da pesquisa, foram utilizadas duas técnicas de coleta de dados, que são o questionário estruturado de caráter aberto, e a entrevista semi-estruturada.

Entre as vantagens da utilização do questionário, está a facilidade de aplicação, além do fato de que permite a coleta de informações de um grande número de pessoas em curto espaço de tempo, e ainda admite um controle melhor das tendenciosidades e influências do pesquisador (CASEY, 1992).

A descrição das práticas e reflexões dos respectivos regentes a respeito da avaliação da execução musical, foram consideradas de grande importância para a investigação dos critérios adotados pelos regentes corais para avaliação da

execução musical de seus coros. A entrevista semi-estruturada foi utilizada para a coleta destes dados. Esta modalidade de entrevista possui a característica de mínimo direcionamento ou controle por parte do pesquisador, e também proporciona liberdade ao respondente de expressar-se subjetivamente e espontaneamente (COHEN E MANION, 1994, p. 293).

O questionário de caráter aberto (Anexo 1) constou de uma questão considerada suficientemente ampla para coletar informações referentes à avaliação de execuções musicais feita pelos regentes, de forma que se pudesse verificar a utilização ou não de critérios e, em caso positivo, identificar os critérios utilizados.

Para isso, foi elaborada uma fita de vídeo contendo gravações de execuções musicais de quatro corais escolares, cada um interpretando duas peças musicais, sendo que a primeira em início de aprendizado e a segunda mais adiantada musicalmente.

A gravação das execuções dos corais foi realizada por empresa especializada, durante os ensaios regulares, após solicitação às respectivas escolas e regentes. Cabe dizer que todos foram extremamente atenciosos e receptivos ao trabalho proposto.

O roteiro para a entrevista semi-estruturada (Anexo 2) foi elaborado procurando situar a posição do regente em relação à sua formação acadêmica, experiências pedagógicas e práticas avaliativas. Foi composto por 22 questões, sendo que as onze primeiras tem finalidade de contextualização quanto a formação acadêmica, experiências no ensino e forma pela qual o regente entende a finalidade do Canto Coral nas escolas. As outras onze questões referem-se à avaliação propriamente dita. Ao início da entrevista, que ocorreu posteriormente à atividade de avaliação das execuções apresentadas em vídeo, foram acrescentadas mais algumas questões: como foi a experiência de avaliar os coros, não sendo regente? Você teve dificuldade? Como é que foi esse processo?

3.3 Procedimentos

A apresentação das execuções gravadas aos regentes participantes, juntamente com o questionário (apresentado em fichas individuais para cada música) ocorreu na Sala de Vídeo da Escola de Música e Belas Artes, durante

quatro sessões, no período da tarde e noturno, dependendo da disponibilidade dos regentes. E um encontro foi feito na escola onde um dos regentes trabalha, devido a sua impossibilidade de comparecer aos encontros anteriores. Após cada execução, o vídeo foi desligado e foi solicitado aos regentes que respondessem a questão referente à execução ouvida.

Antes de começar a apresentação das execuções foi lida, pela pesquisadora, a seguinte explicação: "Vocês irão assistir a oito execuções musicais de corais de faixas etárias diferentes, gravadas em ensaios comuns. Após cada uma delas, irei desligar o vídeo e vocês deverão escrever na ficha que irei distribuir, comentários a respeito. Deverão dizer tudo o que vocês acharem sobre a execução musical. Se vocês fossem trabalhar com esse coro, e ele apresentasse essa performance para vocês, qual seria avaliação que vocês fariam?"

Também foi declarado que haveria um novo contato para a realização de uma entrevista individual.

Foram distribuídas oito folhas de papel A4 com diferentes cores, sendo a primeira a ser preenchida com nome do regente, coral que trabalha e data, e também constando a pergunta que foi única para as oito execuções: "após ouvir essa execução musical, qual seria seu comentário sobre ela?" Propositadamente a palavra *critério* foi omitida da questão para evitar direcionamento nas respostas. O tempo de cada encontro foi de aproximadamente uma hora. O repertório executado foi o seguinte:

EXECUÇÃO Nº1:
QUE CASA É ESSA – folclore brasileiro
Arranjo: Antonio Vaz

EXECUÇÃO Nº2
COMO UMA ONDA - Lulu Santos
Arranjo: Ana Luiza de Geus

EXECUÇÃO Nº3
JINGLE CORAL - Alexandre Zilahi (SP)

EXECUÇÃO Nº4
LEÃOZINHO – Caetano Veloso
Arranjo: Jorge Caron

EXECUÇÃO Nº5
ROSA AMARELA – Villa-Lobos

EXECUÇÃO Nº6

SINA – Djavan
Arranjo: Alexandre Zilahi

EXECUÇÃO Nº7
ANDANÇA – Edmundo Souto, Paulinho Tapajós, Dorival Caymi

EXECUÇÃO Nº8
PINHA, PINHÃO, PINHEIRO – Rosi Greca

Os encontros para a entrevista foram realizados individualmente, em data e horário definidos de acordo com a possibilidade do regente. Algumas entrevistas ocorreram na Escola de Música e Belas Artes, outras no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná e ainda outras nos locais de trabalho ou nas residências dos regentes e da pesquisadora. Cabe dizer que todos os regentes colaboraram de maneira efetiva tanto nas respostas quanto nas discussões das questões apresentadas.

Além do roteiro estabelecido, no decorrer das entrevistas foram acrescentadas outras questões relacionadas ao assunto em questão, dado o seu caráter semi-estruturado. Todas as entrevistas foram gravadas em fita cassete e posteriormente transcritas. Cada entrevista teve duração média de quarenta e cinco minutos.

As transcrições foram enviadas aos respectivos regentes que, após a leitura e eventuais correções e acréscimos, devolveram as entrevistas assinadas e com a devida autorização para a sua utilização nesta pesquisa.

3.4 Procedimentos de Análise

Após exame cuidadoso do material de campo, ou seja, entrevistas e questionários, na busca de uma “concepção holística do conteúdo das notas de campo” (ERICKSON, 1989, p. 271), foi possível estabelecer algumas diretrizes para a análise de dados, a partir de categorias de codificação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221) e conseqüentes recortes. Assim, após várias leituras, foi possível classificar os dados descritivos recolhidos, de forma a que o material contido num determinado tópico fosse fisicamente separado dos outros dados e agrupado numa mesma categoria de estudo.

Foram várias as etapas que constituíram o processo da análise do material de campo. O roteiro da entrevista serviu de base para a listagem de categorias de

codificação das entrevistas. Leituras meticolosas levaram à inclusão de outras categorias, que emergiram do discurso dos regentes no transcorrer das entrevistas. Essas categorias vieram complementar a temática referente à formação do professor como também a sua prática pedagógica. A listagem foi então reorganizada em categorias e subcategorias, e o material resultante foi ordenado em quatro volumes, os quais foram paginados e encadernados, facilitando desta forma o manuseio para análises subseqüentes, como também sua utilização no processo de redação final dos resultados da pesquisa.

A redação teve início com a apresentação do perfil dos regentes pesquisados em relação à sua formação acadêmica e pedagógica, como também à atuação profissional. Em seguida foi apresentada a situação do Canto Coral nas escolas onde os regentes trabalham. Para analisar os dados referentes à avaliação, optou-se por reorganizar as informações nos seguintes Itens:

1. Importância e objetivos da avaliação;
2. Testes seletivos para ingresso no coral;
3. Avaliação nos ensaios;
4. Avaliação das apresentações;
5. Dificuldades referentes à avaliação.

Com o intuito de reconhecer se o tempo de atuação profissional demonstrava diferenças no pensamento do regente como avaliador musical, foi feita uma categorização demonstrada a seguir:

- A - Regentes que atuam na profissão entre um e seis anos (três).
- B - Regentes que atuam na profissão entre sete e doze anos (cinco).
- C - Regentes que atuam na profissão entre treze e dezoito anos (cinco).
- D - Regentes que atuam na profissão há mais de 18 anos (dois).

O estudo realizado sobre este material levou à consideração de que os comentários dos regentes não demonstravam diferenças ou semelhanças que justificassem uma análise diferenciando-os quanto à atuação profissional. Passou-se então a avaliar as informações tomando-se como referência a formação acadêmica dos regentes – Bacharelado, Licenciatura e Pós-graduação – com a intenção de observar se havia semelhanças ou diferenças que pudessem ser explicadas pelos

níveis ou formas diferentes de graduação. E também desta vez foi possível reconhecer que as opiniões não apresentaram diferenças significativas entre os diferentes tipos de formação.

Portanto, sem distinguir os regentes por características de tempo de atuação profissional ou tipo de formação, as respostas dadas permitiram encontrar uma categorização que se tornou definitiva para a análise das entrevistas, a partir das opiniões que expressaram quanto a objetivos, tipos e funções da avaliação.

Após este procedimento, voltou-se ao manuseio do material correspondente aos questionários. Primeiramente foi feita a transcrição dos mesmos, seguindo a ordem original, ou seja, a avaliação de cada regente das oito execuções musicais ouvidas.

Tendo em vista o reconhecimento dos parâmetros utilizados pelos regentes para a avaliação das execuções musicais, foi feita uma listagem dos mesmos, retirando-os dos textos e agrupando-os primeiramente em cinco categorias. Foi possível também, através dos parâmetros listados, fazer uma redução quantitativa, com a intenção de reconhecer quais os elementos mais citados pelos regentes.

Posteriormente, as cinco categorias foram reagrupadas, buscando-se organizar, dentro das dimensões de crítica musical propostas por Swanwick, os parâmetros contemplados pelos regentes nas avaliações feitas das execuções musicais a eles apresentadas.

Dando seqüência à organização deste material, foram retomados os questionários, e desta feita, recortados e organizados de maneira que ficassem agrupadas todas as avaliações relativas à cada execução separadamente. Procedendo desta forma, a intenção foi de tornar possível reconhecer se os regentes fizeram uso dos mesmos parâmetros para avaliar as mesmas execuções.

Na redação dos resultados da pesquisa, com a intenção de transmitir ao leitor o ponto de vista dos sujeitos deste estudo como sugere ERICKSON (1989, p. 275), foram utilizadas citações de registros feitos por meio do questionário e entrevista, que serão identificadas no texto a seguir, com um número correspondente à ordem estabelecida para os regentes, acompanhada da letra R e da página do material de campo onde a citação se encontra. As execuções musicais serão referenciadas pela letra E, seguida do número correspondente à disposição em que as mesmas foram apresentadas aos regentes. Para preservação da

identidade dos sujeitos e entidades, seus nomes referenciados nas citações são fictícios, decisão que pode ser compreendida como um princípio ético, como recomendam BOGDAN e BIKLEN (1994, p. 77).

Todas as citações das falas dos regentes passaram por uma textualização, com a intenção de tornar a leitura mais fluente e compreensível, “o que não ocorre com a transcrição literal” (GATTAZ, 1996, p. 136).

As análises foram desenvolvidas, conforme se procurou esclarecer até aqui, em dois níveis. No primeiro nível, procurou-se caracterizar quem são os regentes, sujeitos dessa pesquisa, e o que pensam sobre avaliação da execução musical de corais. Esse primeiro nível é fundamental para que se possa proceder ao segundo nível de análise, que diz respeito aos critérios de avaliação que foram utilizados e sua relação com os critérios propostos na Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick, objetivo central desta investigação.

4 INVESTIGANDO CRITÉRIOS UTILIZADOS POR REGENTES NA AVALIAÇÃO DA EXECUÇÃO MUSICAL DO CANTO CORAL

Considerando que tanto o conhecimento da natureza do objeto a ser avaliado quanto o conhecimento de processos de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento musical do aluno são de capital importância para que se tenha uma visão clara e abrangente da avaliação, entendeu-se que a formação do regente e o tempo de atuação profissional deveriam ser pesquisados, enquanto fatores determinantes na definição dos critérios por eles adotados para avaliar a execução musical de seus coros. Também a finalidade do ensino do Canto Coral nas instituições, juntamente com o objetivo do regente para o seu ensino, foram entendidos como elementos que influenciam as decisões relacionadas à avaliação do ensino.

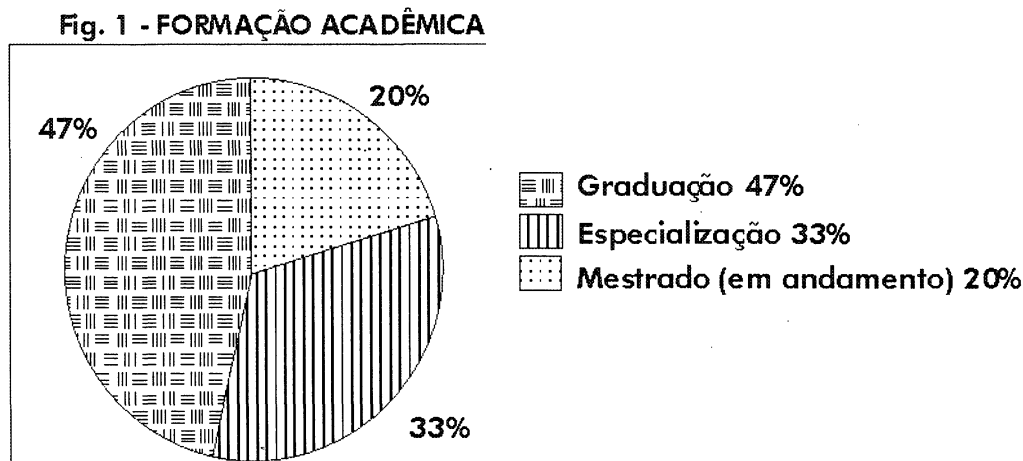
Assim, como já indicado anteriormente, optou-se por levantar informações junto aos regentes sujeitos da pesquisa sobre elementos de sua formação e atuação profissional, bem como suas formas de pensar sobre o Canto Coral e a avaliação dos resultados obtidos pelos coros.

Tais elementos, aqui descritos e analisados, serão, ao final, incorporados às discussões sobre os critérios usados pelos regentes ao avaliar a execução dos corais.

4.1 QUEM SÃO OS REGENTES E O QUE PENSAM SOBRE O CANTO CORAL NAS ESCOLAS

4.1.1 Formação Profissional

Por meio da entrevista semi estruturada foi possível que se conhecesse o perfil profissional dos regentes. As respostas dadas informaram sobre a formação acadêmica tanto em nível de graduação quanto em nível de Pós-graduação, como demonstra a Figura 1.



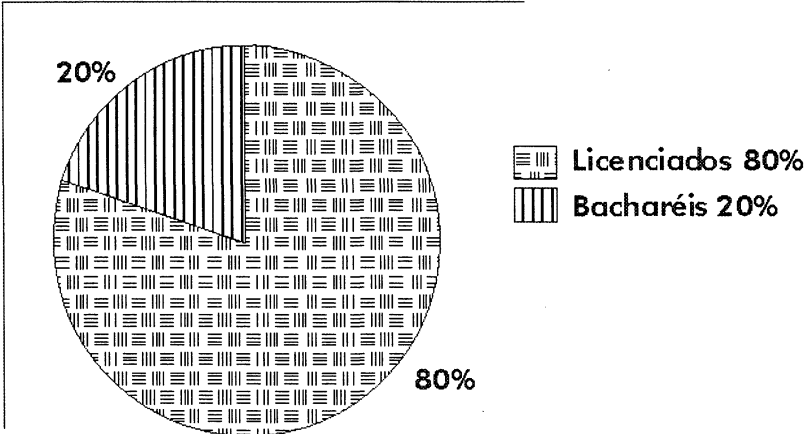
Em relação à graduação na área da Música, foram levantados três cursos de Bacharelado, quais sejam, Bacharelado em Piano, Bacharelado em Órgão e Bacharelado em Canto. Na área da Licenciatura, foram identificados dois cursos, Educação Artística com habilitação em Música e Licenciatura em Música. Além destes cursos de graduação em música, alguns regentes possuem uma segunda graduação, tanto na área da música quanto em outras áreas - Musicoterapia, Pedagogia e Desenho. As graduações foram concluídas entre os anos de 1987 e 1999.

A tabela que segue ilustra a análise quantitativa dos Cursos acima referidos:

Tab. 1 – ANÁLISE QUANTITATIVA DOS CURSOS	
CURSOS	Nº DE REGENTES
Bacharelado em piano	2
Bacharelado em órgão o	1
Licenciatura em música	1
Educaç ão artística: música	6
Educaç ão artística: música e desenho	1
Bacharelado em piano, educaç ão artística: música e pedagogia	1
Bacharelado em canto e educaç ão artística: música	1
Licenciatura em música e musicoterapia	1
Licenciatura em música e pedagogia	1

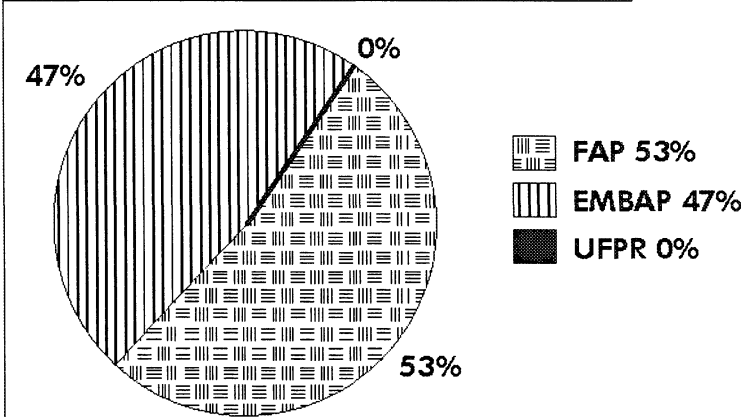
Dos quinze regentes pesquisados, 80% são licenciados e 20% cursaram apenas Bacharelado (Fig. 2).

Fig. 2 - LICENCIADOS E BACHARÉIS



A Graduação em Música deu-se em duas das três instituições de Ensino Superior na área de Música de Curitiba, sendo que 47% dos regentes se formaram na Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP. Essa instituição é a única que, além do curso de Licenciatura em Música, gradua também bacharéis em Instrumento (e Voz) e Composição e Regência. Os outros 53% dos regentes foram formados pela Faculdade de Artes do Paraná – FAP. Ambas as faculdades citadas são Estaduais. Entre os regentes, nenhum é graduado no Curso de Música da Universidade Federal do Paraná (Fig. 3).

Fig. 3 - INSTITUIÇÕES QUE SE GRADUARAM



Além dos cursos de graduação, quatro regentes concluíram Cursos de Especialização Lato Sensu em Música, especificamente os Cursos de Metodologia do Ensino da Arte, Fundamentos Estéticos de Arte-Educação e um regente está cursando Especialização em Educação Musical. Há ainda dois regentes que

possuem Especializações em outra área de conhecimento, quais sejam: um em Tecnologias Educacionais Presenciais e à Distância, e outro em Educação Especial.

Tab. 2 – CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSO	
CURSOS	Nº DE REGENTES
Especialização em Metodologia do Ensino da Arte	2
Fundamentos estéticos da Arte Educação	1
Educação Musical	1
Tecnologias Educacionais Presenciais e à Distância	1
Educação Especial	1

Dos quinze regentes pesquisados, quando foi feita a entrevista, três estavam cursando Pós-Graduação Stricto Senso: Musicologia na Universidade de São Paulo, Ciências da Religião na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Tab. 3– CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSO	
CURSOS	Nº DE REGENTES
Musicologia	1
Ciências da Religião	1
Educação	1

A trajetória acadêmica dos regentes pesquisados, como se pode observar, e bastante diversificada do ponto de vista dos cursos de formação profissional. Afora os cursos mencionados, todos os regentes entrevistados relataram que procuram complementar e atualizar a sua formação por meio de outros cursos, como Oficinas, Seminários, Regência Coral, Canto e Musicalização.

Em relação à formação pedagógica, os dados da pesquisa demonstraram que os regentes formados nos cursos de bacharelado em instrumento não tiveram nenhuma disciplina que tratasse das questões relacionadas ao ensino. Esta deficiência foi sendo suprida através de outros cursos, como também de leitura especializada e da própria prática, como demonstra o relato a seguir:

[...] como eu fiz o Curso Superior, ele está direcionado à parte de musicologia e à prática do instrumento. Mais voltado ao Concerto mesmo. Então, na verdade eu... eu procurei por conta própria, porque eu vejo que a gente não pode... eu gosto muito da parte da educação. Então é uma coisa que eu sempre procurei, ver o que está acontecendo na parte da Educação Musical, e mesmo como a gente já trabalhava dando aula, a gente precisava se

informar, e tudo. Eu estava sempre a par dos cursos, das leituras, das atividades que estavam sendo desenvolvidas nessa área. Então foi uma coisa mais por conta própria mesmo (R1, p.2).

Como se pode observar no fragmento apresentado, o curso de bacharelado em instrumento cursado pelo regente 1 foi direcionado à formação de instrumentistas concertistas, com foco, portanto, no especialista e não no professor de instrumento. É o que geralmente ocorre com os cursos de bacharelado, tanto de instrumento como de composição e regência. Porém, sabe-se que muitos dos graduados nestas áreas atuam no ensino, não só do instrumento como também de outros ramos da música, como o Canto Coral. Atualmente, na tentativa de suprir esta lacuna, algumas instituições já oferecem disciplinas pedagógicas nos cursos de Bacharelado.

Os regentes graduados em Licenciatura em Música fizeram referência ao dado de terem tido disciplinas pedagógicas na sua graduação. Pelos fragmentos extraídos das entrevistas e apresentados a seguir, pode-se observar que houve indicações de dúvidas e inseguranças. Alguns fazem referência a outros cursos, o que sugere que foram esses que lhes deram algum tipo de formação para as atividades de ensino. Ainda, quando reconhecem a formação pedagógica na licenciatura, o fazem de forma vaga e imprecisa.

Sim. De criança teve. Didática, musicalização, várias matérias. E vários cursos, eu fiz muitos cursos nessa área. Então, isso eu não perco. Eu vou fazendo direto. Por exemplo o último eu fiz esse ano... (R7, p.3).

Por incrível que pareça, não lembro que teve alguma matéria. Faz algum tempo que me formei e não me lembro assim do... O ideal seria se eu tivesse com o currículo aqui na mão. Aí eu lembraria, mas eu creio que teve sim, muita coisa (R9, p.2).

Na época que eu estudei, era... nós tínhamos didática. A didática que abrangia tudo isso. Da música nós tínhamos a parte didática geral... (R10, p.3-4)

[...] na verdade, eu... fiz licenciatura e eu fiz o magistério, não sei se já comentei com você. Eu fiz magistério antes de fazer licenciatura, porque enfim... eu gosto da parte de educação. Gosto, acho muito interessante, então... eu fiz magistério e... depois eu fiz licenciatura....

Sim, sim a gente teve, mesmo porque o magistério ele te dá essa assistência, digamos assim, então na licenciatura nós tivemos, com certeza (R6, p.2).

Em relação à avaliação, a maioria dos regentes declarou que não teve

formação nessa área. Alguns deles fazem suposições a respeito do tema, ao lembrarem do período em que fizeram os estágios, quando foi solicitado que eles fizessem uma avaliação dos seus alunos. O relato a seguir é exemplar dessa questão:

A avaliação ... eu acho que não deixou de ter. Porque principalmente no final do curso, nos finais de estágios que nós fizemos, sempre tinha a avaliação. Então a gente trabalhou bastante essa coisa da avaliação. É claro que... por exemplo; quando a gente foi fazer os estágios, na verdade nós estávamos sendo avaliados, mas nós também não deixamos de fazer uma avaliação (R6, p.2) .

Dois regentes lembraram ter tido disciplina referente à avaliação musical, nos Cursos de Especialização, reconhecendo mesmo assim a insuficiência da discussão feita sobre esse tema.

Só que a gente não tem esse preparo, na Faculdade e em nenhum lugar, a gente não tem... agora que está começando, algumas coisas nessa área de avaliação. E não tem... não tem nem tradição, sistematização, não tem nada. Na área de avaliação, fica difícil. Então não tem, não há respaldo mesmo, estrutura para isso (R7, p.14).

[...] o que mais... mais específica assim em Coral... E eu vim a ter essa minha idéia de avaliação contínua e espiral, eu já conhecia, mas nesse último curso de especialização que tive, ... nós vimos em específico esse tipo de avaliação. Então muitas vezes o que não tem na graduação a gente tem que ir buscar na especialização (R5, p.10).

Quando perguntados sobre a sua formação direcionada ao ensino do Canto Coral, os regentes revelaram, também, que foi preciso buscar cursos isolados, pois na sua formação acadêmica, tanto os regentes formados nos cursos superiores de Instrumento quanto os licenciados afirmaram ter tido a disciplina voltada ao Canto Coral, porém na grande maioria das vezes, como cantores e não como regentes. Os relatos a seguir são significativos para a compreensão da situação do estudante do curso de bacharelado que não é preparado para a atuação como regente:

Sim , eu tinha prática do Canto Coral. Só prática. Mas teoria nenhuma. Não. Eu cantava (R3, p.1).

[...] Mas como eu não podia, eu não tinha tempo de freqüentar as aulas de coral do bacharelado, que você só canta, eu troquei, inverti os horários e fazia coral com a licenciatura que além de cantar tem um pouco de prática de regência...(R4, p.13)

As entrevistas permitiram compreender, ainda, que apenas uma parte dos licenciados teve também o enfoque na técnica de regência, além de participar de

aulas de Canto Coral como cantor. Nesse caso, porém, a prática era sempre voltada a coros adultos, formados na sala de aula pelos próprios colegas, e algumas vezes abertos à comunidade acadêmica.

Desta forma, pode-se perceber a ausência de uma abertura a outras dimensões na formação do regente de coro, uma vez que a realidade com que o egresso irá se deparar no seu campo de trabalho nas escolas é, na maioria das vezes, o coro de crianças e adolescentes. Os regentes percebem essa lacuna, reconhecendo que a metodologia utilizada para adultos difere da utilizada para crianças. Pode-se observar isso nos depoimentos a seguir:

Bom, deixa eu ver... não, não. A princípio não tive experiência de administrar aulas para crianças... então a gente com a base de Coro adulto, trabalhava o Coro infantil, com a consciência que o registro é diferente, são vozes leves, eu trabalhava mais (essa diferença) no repertório... vamos dizer assim... popular ou até com base no folclore... (R5, p. 3)

Tivemos algumas noções, aquela coisa de Faculdade mesmo, assim: como trabalhar regência, como ver repertório, como... o que eu busquei mesmo é a leitura, pesquisa, e nos cursos, nas oficinas mesmo, pedagogia, participar de coros, fazer regência... eu fiz alguns assim... no sentido de regência para Coro Infantil, porque eu achava até, puxa! a regência para coro infantil, quer dizer, a parte técnica é igual tanto para um quanto pra outro. Como você vai trabalhar com adulto e como você vai trabalhar com criança é que o mundo é diferente. Mas o trabalho de preparação, isso aí, no fundo, no fundo é a mesma coisa (R2, p. 5).

O que se percebe, neste caso, é que existe um certo conformismo quanto à incapacidade da formação universitária para preparar o aluno para a atuação profissional, revelada na expressão "aquela coisa de Faculdade mesmo". Parece ser aceito como natural que o egresso da graduação procure complementação em outros cursos, já que a Faculdade não o prepara para o campo de trabalho. A esse respeito, destaca-se o depoimento a seguir:

A gente teve Canto Coral, durante o primeiro segundo ano onde nós éramos os cantores. Então ela (a professora) trabalhava desde questões de afinação, aquecimento vocal, uma coisa nesse sentido. Poderiam ser mais aprofundadas mas eu acho uma dificuldade muito grande, o número de alunos. Sabe, não tem como condenar muito porque é meio utópico querer que ela (a professora) fizesse muito mais coisa que ela fazia ali. E no terceiro ano a gente tinha regência. Onde a gente era submetido a reger o coral. Então: 'Vamos fazer de conta que é um coral de tantos anos'. Então, é difícil isso, tanto que algumas aulas, eu consegui até transpor para o coro infantil que eu trabalhava, porque foi no ano em que eu o montei. Porque eu falei: Olhe professora. Eu estou aqui com um coral de crianças, é a matéria do teu ano, então vamos ver se você consegue me ajudar, e me passar alguma coisa, e estar avaliando. Porque, se cada um pudesse fazer isso no terceiro ano... É complicado mesmo, mas se tivesse onde poder estar, aí sim é muito mais fácil. Porque é muito fácil você se comportar como criança, mas criança... saber como é que funciona, saber a dinâmica, como é que você tem que reger, o que você tem que falar... isso, eu só fui

ter na prática. Nunca tinha tido antes e foi difícil. Mas a gente consegue. Mas é muito difícil. Você acha que vai sair dali, você vai falar tudo que foi dito ali, a criança vai ficar... (R14, p. 11-12)

Relatos como esses vêm ao encontro da consideração feita por HENTSCHE (2000) que acredita que os profissionais da área de música são unânimes em reconhecer que há uma grande defasagem nos currículos dos cursos de Licenciatura em vários aspectos, fragilizando a formação inicial. No entanto, a autora inclui nessa discussão um outro elemento importante; ela considera que “como professores universitários não podemos pretender que a formação do professor de música estará completa após a conclusão do seu curso superior” (p. 85). Além da necessidade de cursos de educação continuada, a autora acredita também na importância da troca de experiências entre profissionais, e ainda na necessidade de ter acesso à literatura da área. Pesquisas realizadas demonstraram o isolamento destes professores, muitos deles admitindo “estar trabalhando com materiais provavelmente ultrapassados, devido a falta de cursos de educação continuada e acesso à literatura atualizada (*ibid.* p. 86).

No caso do Canto Coral, particularmente, a discussão é de grande complexidade devido aos fatores relacionados acima e ainda outros. Entre eles destaca-se a inexistência de um curso próprio de regência coral nas instituições de Curitiba e Região Metropolitana. Outros fatores dizem respeito à carga horária da disciplina de Canto Coral, quando ofertada, como também à distância existente entre o currículo do curso de formação e o campo de trabalho. De acordo com os entrevistados, a disciplina de Canto Coral nos cursos de Licenciatura ou de Bacharelado por eles cursados tinha carga horária reduzida, e não havia estágio supervisionado nesta área. O relato a seguir refere-se a essa situação:

A professora de Canto Coral era assim. No penúltimo ano, quarto ano foi assim... terrível. Eu não tive aula. Não fiz estágio, porque a professora de estágio simplesmente não ia. Minha sorte é que eu já dava aula, porque, foi assim: Ela, chegava lá na aula, tinha eu do Coral, a Rosi, e a Marta. ‘Olhe, hoje vocês têm que passar esta música. Está bom?’ Na semana seguinte ela vinha para escutar, pelo menos uma música, uma peça que a gente fez com o coral. Que reunia 1º, 2º, 3º e 4º ano de Música. Porque tinha o pessoal de outro curso que fazia Coral à noite também, mais os simpatizantes, porque era aberto aos simpatizantes. A gente sentava lá no auditório da (nome da escola), 150, 200 colegas. Dividia as vozes com ela. Era assim: ‘Onde você se sente bem. No tenor? Vai cantar no tenor. E você? No baixo?’ Eu ia lá e começava. Vou pegar tenor e baixo. Então passava. Metade da turma não sabia ler partitura, não sabia fazer nada. Nem cantar. Uma pegava soprano, outra pegava contralto. E chegava lá, juntava, tinha muita gente que tocava, dava partitura com cifra... (R12, p. 21)

É interessante observar que, segundo a narração do próprio regente, esta conduta do professor ajudou-o no seu autodesenvolvimento como profissional, de certa forma revelando-se aqui também a atitude de conformismo diante das lacunas deixadas pela formação inicial:

Para mim, para falar a verdade, facilitou um pouquinho. Porque ali foi mais uma experiência que eu tive. Mas na verdade... eu estava ali como ouvinte, e estava tudo na minha mão. Na minha mão e dos outros dois colegas. A gente sabia que tinha que sair, porque por outro lado, ela (a professora) queria justificar para nós: 'Estou dando uma responsabilidade para vocês.' Então, a gente tinha obrigação de fazer sair. E saía (R12, p. 22).

O fato do regente observar que ele "estava ali como ouvinte" revela também a sua concepção de que "aluno" é aquele que "ouve". Este pensamento que ainda acompanha muito do ensino atual, é decorrente da pedagogia tradicional, segundo a qual o professor ensina e o aluno aprende "ouvindo". Porém, em relação a outros elementos contidos no fragmento da entrevista, pode-se afirmar que o aluno não chegou a "ouvir" e, mesmo assim, a professora afirmava estar passando a "responsabilidade" a ele. E, é necessário ressaltar, o aluno ainda afirma que sua "sorte" é que ele já estava dando aula.

Por motivos como esses, e ainda outros relatados nas entrevistas, pode-se afirmar que a pedagogia do regente coral está baseada na sua experiência, na intuição e, fundamentalmente, nos conhecimentos que resultariam de sucessivos processos de ensaio-e-erro.

E a formação do regente coral é muito assim também, pelo que eu tenho visto: o regente de coro de repente é uma pessoa que gosta de cantar, uma pessoa que tem um certo domínio do canto e reúne o grupo e começa a trabalhar, cheio de vícios, cheio de... informações truncadas... (R8, p. 4).

O primeiro coral que me veio às mãos eu tinha 16 anos. Aquela de: "Você é o único que entende aqui". Então, terra de cego, quem tem um olho é rei. E eu... Dali em diante, nunca mais arrisquei ficar sem o trabalho coral porque que é realmente uma experiência super agradável, muito gostosa (R9, p. 24).

Não sei se as pessoas não tem ainda muita preparação, cada um vai fazendo com aquilo que aprendeu, que sabe, acho que, vão meio apalpando as coisas e vão tentando, eu acho, eu acho meio fraco... (R11, p. 5)

HYLTON (1995) considera que a preparação para uma carreira de regente coral deve ser contínua, um processo ao longo da vida e que os professores regentes trazem para a sala de aula, de fato, a soma de todas as experiências

anteriores. "Todos os grupos que cantamos e tocamos, toda a experiência da aula de música que tivemos, todos os concertos, todos os discos e outras músicas que ouvimos, fazem parte do nosso preparo" (p. 3). Contudo, o mesmo autor compreende que:

[...] o verdadeiro educador musical do canto coral, traz para a sala de aulas, uma variedade de técnicas musicais e educacionais. Uma mestria nos fundamentos da técnica vocal, um amplo entendimento do campo da música, um profundo conhecimento da literatura coral, um conceito pessoal do que seja uma sonoridade coral (a qual deve ser flexível e variável com a música a considerar), e um repertório de técnicas de ensaios que sejam efetivas. Educadores musicais estruturam o currículo do coral de maneira que os alunos desenvolvam uma sequência lógica do entendimento musical à medida que eles estudam a literatura coral (*ibid.* p. 3).

Portanto, não só o conhecimento de música, como o conhecimento de técnicas de ensino - aprendizagem, e também de teorias de desenvolvimento musical, aliados à experiência do regente, podem dar fundamentos para que o ensino do Canto Coral venha ocorrer de uma forma mais efetiva.

Pelas informações obtidas nas entrevistas com os regentes, e pelo exame da literatura referente à situação atual das Licenciaturas e Bacharelados, pode-se colocar em dúvida se os regentes corais que estão atuando nas escolas de Curitiba e Região Metropolitana tiveram todo o preparo para atuar profissionalmente, considerando-se os elementos especificamente indicados por HYLTON (1995).

Embora todos os regentes sujeitos desta pesquisa tenham formação superior na área de música, o que a entrevista mostrou é que o aprendizado maior ocorre por meio da experiência, na sala de aula, como reafirma este depoimento:

[...] Nossa o que eu aprendi nesses dez anos de caminhada, muita coisa, que hoje... quem está começando regência agora..., e coisa que você não aprende dentro de escola, na faculdade você não aprende isso. Você aprende ali, ensaiando mesmo. Então o coro é um laboratório para você também (R2, p.10).

Sem dúvida, pode-se afirmar que todo aprendizado passa primeiramente pelo conhecimento intuitivo, e este aprendizado é extremamente importante. Porém, como diz SWANWICK (1994, p.85), "pensamentos conceituais e uma teoria dinâmica podem iluminar as experiências intuitivas sem destruí-las".

4.1.2 Atuação Profissional

O tempo de atuação profissional dos entrevistados, na área de regência coral, varia de dois anos a trinta e sete anos (Tabela 4). A grande maioria exerce atividades também em outras áreas da música, que vão desde aulas no ensino regular, escolas especializadas em música, instrumentos musicais, trabalho com disciplinas teóricas e regência Coral. Entre os regentes, há os que também atuam na área administrativa, tanto na direção de escola de música como na coordenação da área de Artes, em escola de ensino regular.

Tab. 4 TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL	
TEMPO	Nº DE REGENTES
1 a 6 anos	3
7 a 12 anos	5
13 a 18 anos	5
Mais de 18 anos	2

Alguns regentes trabalham com canto coral em mais de uma escola. Das instituições em que os regentes atuam, três são da Rede Pública e doze são da Rede Privada. Além dessas, dois regentes exercem suas atividades em corais independentes, criados por iniciativa dos próprios regentes, e que são formados por alunos de escolas públicas e privadas.

4.1.3 Importância do Canto Coral nas Escolas

As respostas nas entrevistas mostraram que a importância do Canto Coral nas escolas é reconhecida por todos os regentes. Porém quando perguntados sobre a justificativa da importância, as respostas foram apresentadas de maneira vaga, algumas delas demonstrando o reconhecimento do valor do aprendizado da música como arte, e outras referindo-se à importância da música como suporte para o aprendizado de outras disciplinas ou para a socialização, isto é, colocando a importância da atividade de Canto Coral fora da própria música.

Eu acho importantíssimo. Talvez seja a única oportunidade que a criança tem, e olha que eu não falo aqui em nível social, é o único contacto que ela tenha com a música. Porque mesmo nas classes mais altas (...) muitas vezes os pais sequer ouvem música em casa. De nenhum tipo. Então, a criança acaba ficando sem essa informação (R3, p. 4).

Eu acho que, no que a música educa nada mais educa. Ela é... é uma questão muito específica mesmo. A questão da concentração, da atenção, da própria emotividade, do amor e tudo mais, e isso nenhuma outra matéria, nenhuma outra disciplina vai educar nesse sentido (R4, p. 5).

Olha. Importante, tem vários aspectos. No social, para desenvolver o social, todo aquele desenvolvimento técnico com o coro também vai ajudar a criança na atenção, isso vai desenvolver dentro do seu estudo de português, matemática, geografia. A formação musical auxilia, faz um papel paralelo com essas matérias. Você vai trabalhar um canto folclórico, você vai contar história, geografia. Você vai explicar línguas diferentes. Isso tudo auxilia a criança; sem falar na parte motora que você vai desenvolver quando vai ensinar ritmo, divisão métrica, isso tudo auxilia na criança. O lado espiritual também, o lado social de convivência, respeitar o colega, respeitar o naípe, respeitar o regente, isso é tudo importante. E sem falar que mais tarde você vai ter um cantor nato, porque começou pequeno, cantando. (...) Eu digo cantor nato assim, que você começou a trabalhar com ele pequeno e mais tarde quando você for fazer um coro adulto, você tem um cantor já formado que tem os princípios básicos de uma técnica vocal... (...) Porque hoje em dia é difícil você montar um coro. As pessoas não tem noção nenhuma. E você trabalhar com um coro de adultos é tão difícil. Ainda mais se ele nunca cantou antes, fica mais difícil (R2, p. 8).

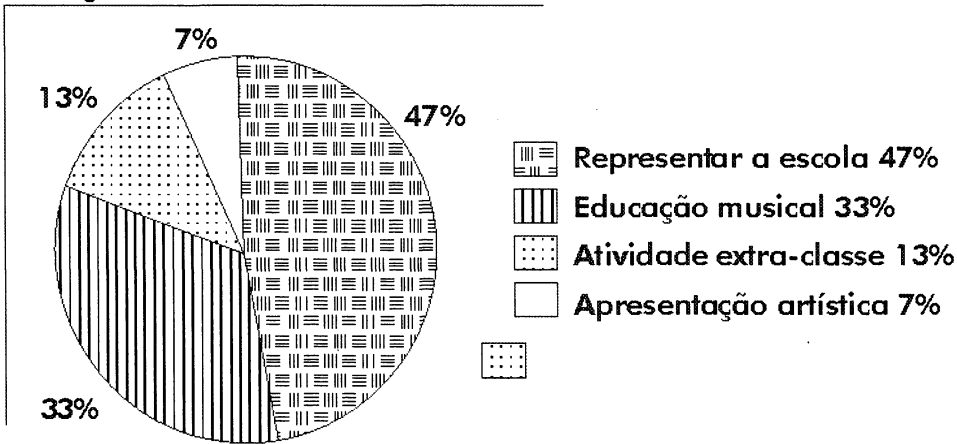
Eu acho muito importante, eu acho muito importante. Apesar de que eu ainda acho muito fraco. Eu acho muito importante. Porque eu acho que é uma maneira de as crianças se sociabilizarem com outras crianças, eu acho que elas dão importância a cultura, divulga a cultura através da música, aprendem. Eu acho que só tem a aprender (R11, p. 5-8).

Embora JUNKER (1999, p. 107) indique que a música é reconhecida por muitos autores como estimulante do desenvolvimento de uma série de qualidades como: “domínio próprio; auto estima; criatividade; desenvolve a capacidade acadêmica e pessoal, a habilidade motora, disciplina no ouvir; facilidade de expressão dos sentimentos; e serve de integração entre as outras áreas do currículo educacional”, SWANWICK (1988, p. 36), considera “insatisfatório” colocar o valor das artes nos benefícios alcançados pelos processos de transferência. O autor reflete que:

a menos que as artes possam ser vistas para desenvolverem a mente (em sentido mais amplo) sua função não poderá ser basicamente entendida, nem o seu papel na educação. A educação é certamente mais do que meramente ter 'experiências', ou adquirir um repertório de habilidades e fatos. Têm a ver com desenvolvimento do entendimento, da compreensão: qualidades da mente.

Ao responderem sobre quais são os objetivos que as escolas têm para manter o Canto Coral, os regentes revelaram que não há um objetivo declarado, porém no decorrer da entrevista, a representatividade artística da instituição em eventos internos e externos acabou sendo a questão mais privilegiada, seguindo-se a ela a questão da educação musical (Fig. 4). Entre outras finalidades, indicou-se a de oportunizar ao aluno uma atividade extra-classe para satisfazer aos pais.

Fig. 4 - OBJETIVO DO CANTO CORAL



Na grande maioria das escolas, o regente tem autonomia para a condução dos ensaios. Mas os regentes expressaram a compreensão de que, mesmo a direção das escolas não interferindo na condução dos ensaios, parece considerar, na qualidade de empresas de ensino que são, que o caráter da exposição pública dos coros é desejável na medida que atrai o interesse dos pais para a atuação da instituição. É o que se revela nos depoimentos reproduzidos a seguir:

Então eu acho que não tem uma filosofia da escola em relação a isso, o profissional tem a liberdade de dar o formato que ele quiser ao grupo. Porque na verdade, as escolas particulares usam esse tipo de serviço como um forma de atrair os clientes. Atrair os pais. Porque os pais dizem: 'Puxa ele já está na escola mesmo, ele já fica para o horário do coral, ou já fica para fazer teatro, ou já tem aula de judô...', porque está tudo ali, fácil para ele. E... nas escolas públicas eu penso a mesma coisa. É uma oportunidade de estender esse benefício a mais pessoas (R3, p. 3).

A gente tem, tem os objetivos, lógico que a escola pede, que são as apresentações que até para... divulgar o colégio, eles estão representando o colégio nesse momento do coral, ... porque o judô tem as apresentações, o balé também, têm que estar representando o colégio. Então, tem os objetivos que eles colocam, desde o social, trabalhar aspectos da criança mesmo, de criatividade, de concentração, desinibição, os objetivos para as crianças, mas para o colégio é desde proporcionar uma atividade cultural para eles, como outras que tem, até divulgar a escola, com uma coisa... cultural mesmo. Até a gente canta bastante em amostras culturais que tem. Eu acho que está bem interligado ao que eu esperava (R14, p. 9-10).

No caso do meu trabalho, no sentido de musicalizar mesmo, uma atividade lúdica, que a criança vai lá para aprender. É uma atividade extracurricular fora da aula dela que ela escolheu. Na área de música ou na área de esporte ela escolhe alguma coisa para ela fazer (R7, p. 5).

As respostas dos regentes indicaram que o objetivo principal do canto coral nas escolas não é bem definido. Educadores musicais têm argumentado que é

preciso tomar cuidado para que o coro escolar não se torne “adorno escolar” (BELLOCHIO, 1994, p. 22) e que a sua prática não se torne um “mero adestramento de repertório” (HENTSCHE, 1994, p. 47). Ainda nessa direção, SOUZA (1997, p.19) alerta para o fato de que muitas vezes a música só é lembrada nas datas comemorativas, e que isto também demonstra uma “falta de respeito pelo profissional de música” por parte das escolas nas quais trabalham.

Percebe-se, portanto, aqui, que as funções do Canto Coral estão associadas, entre os regentes, muito mais ao objetivo expresso pelas instituições que mantém esses corais do que aos objetivos decorrentes da compreensão do papel que a educação musical poderia desempenhar na formação mais ampla dos alunos que participam dessa atividade. E, nessa perspectiva, não seria difícil supor que o trabalho dos coros estará muito mais voltado ao ensaio - exaustivo e repetitivo - das peças que deverão ser apresentadas em público, do que ao processo de desenvolvimento musical do grupo e dos alunos individualmente.

Se o objetivo do coro escolar é a educação musical, então o que deverá estar em evidência é o ensino da música, o qual é feito, neste caso particular, por meio do canto coral (SWANWICK, 1994, p. 144). A educação musical deve levar o aluno à compreensão da música.

A repetição do repertório é importante sim, porém não é suficiente para que haja compreensão. A construção do conhecimento, de acordo com a teoria psicogenética de Piaget, se faz através da organização da experiência, de maneira que ela leve à compreensão e a consciência do que se executa (HOFFMANN, 1993, p. 73). Desta forma é preciso que haja uma distinção entre o fazer e o compreender. Para SWANWICK (1999), “aprender é um resíduo da experiência. É o que permanece depois que uma atividade já foi terminada, são as habilidades e o entendimento que levamos conosco” (p. 84).

4.1.3.2 Carga horária

A carga horária destinada para a atividade do Canto Coral nas escolas varia entre um dia na semana até cinco dias, e entre quarenta e cinco minutos de ensaio até duas horas e meia. O horário está, geralmente, definido após as aulas, tanto à tarde quanto pela manhã. Ainda, nas escolas do ensino fundamental, registra-se a

existência de um grupo pela manhã e outro à tarde. O repertório ensinado é o mesmo para todos os grupos na escola, e quando as apresentações estão próximas, é usual que se juntem os dois grupos em ensaios especiais. Para esses ensaios, os professores dispensam seus alunos das aulas regulares. Porém, nem sempre o fazem com boa vontade. Os depoimentos de alguns regentes registram uma insatisfação com a organização do horário:

[...] porque as crianças quando saem da aula, elas saem, por exemplo seis horas da tarde. O coral começa seis até sete e meia. Então a gente sente que depois das sete e dez, o negócio já começa... porque eles ficam muito cansados. Mesmo a gente deixando fazer um lanchinho, come um bolachinha, alguma coisa, eles ficam com fome, ficam cansados porque estão na escola desde a 1 e meia (R7, p. 6).

Uma vez por semana, a não ser quando tem atividade é uma hora e meia, quando tem uma atividade próxima já para acontecer a gente já reúne mais efetivamente. A gente pede o pessoal de quinta-feira que venha na terça também. E o pessoal de terça vem na quinta também. Então naquela semana, a gente junta e consegue trabalhar um pouquinho melhor... (R8, p. 6)

[...] por que o meu horário normal de ensaio é de quinze pra uma à uma e meia. Então eu pego crianças que vem de manhã, ficam tomando lanche no colégio, para depois entrarem no ensaio, e saem do ensaio a uma e meia. Aí que vão almoçar. E os da tarde que chegam quinze pra uma, vão para o ensaio e depois vão direto para a aula, então tem dado assim um pouco de confusão com esses horários. Mas está funcionando. Dois dias por semana (R10, p. 6-7).

São duas vezes por semana, de cinqüenta minutos. Uma hora só. Eu realmente propus assim. Eu até queria um pouco mais de tempo, mas realmente fica difícil para os pais irem buscar, e é um horário bem complicado porque é na saída da aula, então as crianças tem aula a tarde inteira e vão fazer o coral. Então é uma preocupação enorme pra mim. O aquecimento, e essas coisas, porque eles estão super exaustos (R14, p. 9).

Do ponto de vista pedagógico, portanto, os horários são organizados muito menos em função do próprio ensino e da possibilidade do desenvolvimento de um trabalho adequado de educação musical, do que em função de outros interesses administrativos, burocráticos ou ainda da maior conveniência para os pais.

4.1.3.3 Número de integrantes e faixa etária

Como é entendido como uma atividade extraclasse, e não há teste seletivo para ingressar, o Canto Coral é aberto a todas as crianças que desejam participar. No início do ano letivo, em algumas escolas, o número de alunos chega a oitenta ou mais. Porém com o passar do tempo, os alunos vão saindo e, segundo afirmado pela maior parte dos regentes, ficam somente aqueles que realmente se interessam

pelo Canto Coral reduzindo a um número que varia entre vinte e cinco a quarenta alunos. A faixa etária é muito vasta. A maior amplitude foi encontrada em um coral em que participam crianças de Jardim.II até alunos do terceiro ano do ensino médio.

Este é um dos pontos considerados problemáticos, nas respostas dos regentes. Para eles, tanto o número muito grande de alunos quanto a faixa etária tão heterogênea podem dificultar o trabalho em grupo e, conseqüentemente, o individualizado.

É difícil, bem difícil, e com muita gente. Um coro muito grande. A diretora da escola nunca estava contente com o número de pessoas, ela sempre achava que era pouco. Tinha oitenta quando eu saí de lá e ela estava achando pouco. Um dos motivos de ela ter me substituído, é que eu sempre fazia questão de dar mais atenção para aqueles que vinham sempre. Isso fazia com que os que não vinham, fossem, era um processo que eu considero de seleção natural, aqueles que estão lá só por festa, estavam saindo, quando viam que o trabalho é mais sério. E aí quando você deixa o trabalho um pouco mais profundo, só vão seguir aqueles que realmente querem, e aí o trabalho começa a melhorar de nível. Agora, essa não era a intenção da escola, a intenção da escola era ter um coro muito grande de baixo nível (R4, p. 6).

O conteúdo deste fragmento vem ao encontro do que SOUZA (1997, p.16) afirma sobre a formação de professores, dizendo que os alunos, ao deixarem seus cursos de graduação, não se sentem preparados para atuar em determinados contextos, como as escolas de periferia, devido ao elevado número de alunos e a heterogeneidade da faixa etária. Considerando-se, nesta pesquisa, que os regentes não atuam apenas nas redes públicas de ensino e que algumas das escolas estão situadas no centro de Curitiba, pode-se afirmar que esse problema é mais geral, e que não é encontrado apenas nas escolas da periferia:

Trinta, porque eu cheguei a estar numa sala no início do ano com 55 crianças, eu falei para eles que não tem condições de trabalhar com 55 crianças porque é... não tem condições. É absurdo assim, para você poder trabalhar, técnica vocal imagine, você fazendo respiração eles já dispersam, então imagine com 55 alunos, não tem como (R6, p. 6).

No começo do ano eu tinha 70. 70 crianças. Eu fiquei... boba. Eu nunca vi uma situação dessas. Mas para mim foi uma coisa, uma experiência nova. E eu consegui acho que dominar isso. Começou assim com 70. Mas agora eu estou com 30. Porque as crianças têm Jazz, porque as crianças têm vôlei, porque as crianças tem isso, têm aquilo... então agora eu fiquei com um grupinho que realmente gosta e quer (R11, p. 15).

Além do número de alunos e da heterogeneidade das idades, outros fatores dificultam o início na profissão. HENTSCHKE (2000) aponta para a importância da recomendação do MEC quando diz que o aluno desde o primeiro ano de Faculdade

já tenha contato com a realidade escolar, acompanhado pelo seu professor universitário. Assim será possível que “haja uma constante adequação dos conteúdos trabalhados em aula, com aquelas prováveis realidades com que o egresso irá se deparar” (p. 85).

Se a gente tivesse na Faculdade algum contato maior, a gente poderia ter sanado muito mais dúvidas porque depois eu fiquei com muito mais dúvidas que eu tive que tirar lá, com outras pessoas... Mas será que se a gente não ensinasse o ritmo antes da melodia ali nesse caso não seria melhor porque a criança já entende? Então são pontos assim que você não levanta. Uma das coisas que eu fiquei muito também assim é... qual que é a sequência de conteúdos melhor pra você ensinar? Em qual idade que... É isso mesmo porque é... parecia assim que estava assim tudo tão claro! Ah não, é assim! Mas é assim como? É na hora que a gente vê. Ninguém, ninguém tinha isso muito claro mesmo (R14, p. 12).

4.2 AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DO CANTO CORAL NA ÓTICA DOS REGENTES

Aqui se chega à questão central da pesquisa desenvolvida, seja do ponto de vista do seu tema amplo - avaliação em Canto Coral - seja do ponto de vista da questão que se pretendeu responder com o seu desenvolvimento: **Quais os critérios utilizados pelos regentes para avaliar a execução musical de seus coros?**

Na busca dessa resposta, optou-se por incluir no roteiro de entrevista algumas questões específicas sobre os processos de avaliação usados pelos regentes. Ainda que o material empírico mais relevante para o objeto de pesquisa tenha sido constituído pelas avaliações feitas pelos regentes ao assistirem os vídeos de apresentação dos corais, entende-se que o conjunto de informações coletado pela entrevista permite compreender o significado atribuído aos processos avaliativos e podem acrescentar elementos significativos à discussão dos critérios utilizados por eles em suas avaliações.

4.2.1 Importância da Avaliação

As respostas das entrevistas demonstraram que os regentes reconhecem a necessidade e importância da avaliação, porém manifestam dificuldade em realizá-la, alguns associando a palavra, ainda, essencialmente a provas e notas. Porém é perceptível a preocupação com a necessidade de reflexão sobre esse assunto:

Realmente Margaret eu vou ser bem sincera com você. A gente vai pelo bom senso, tenta

ter o bom senso. E tenta observar as outras, as outras coisas que ocorrem, a questão de escola também, como eles avaliam. E hoje a avaliação é um problema sério. Não só em Música mas em todos os lugares. O que é avaliar alguém afinal ? Então a gente está... Ainda se discute muito sobre isso porque não se chegou a uma conclusão ideal. Quem gosta de ser avaliado? Eu acho que a única pessoa que está numa posição boa é o avaliador. Mas o avaliado, ele é... Aí entra muita coisa assim, sei lá, a questão de prova... o que é prova, o que é um papel? De repente a pessoa pode criar uma coisa tão boa e através de um papel, porque não resolveu uma questão ela vai tirar uma nota... É uma coisa difícil (R1, p. 17).

[...] eu acho que ... nós... principalmente música... não tem muito, nem tem respaldo para isso. A gente não é preparada para isso. Porque todas as outras matérias você avalia. E como é meio perigoso avaliar na área de música, eu acho (risos). É perigoso, porque está no desenvolvimento, não é igual a matemática: $2+2$ é 4, está certo. $2+2$ deu 3, esta errado. E às vezes a criança está num desenvolvimento, você não sabe como que é. De repente ela está... ritmicamente ela é boa mas de repente naquele dia ela não fez muito bem, então é uma coisa mais... mais difícil de avaliar. E, a gente devia ser mais preparada para isso. Melhores preparados. Mais do que os outros, que $2+2$ é 4, porque a gente trabalha meio no subjetivo também. Não só no objetivo, um pouco também no subjetivo. Só que a gente não tem esse preparo, na Faculdade e em nenhum lugar, a gente não tem... agora que estão começando algumas coisas nessa área de avaliação. E não tem... nem tradição. Sistematização, não tem nada. Na área de avaliação. Fica difícil. Então não tem, não dá respaldo mesmo, estrutura prá isso (R7, p.14).

Respostas como estas são perfeitamente compreensíveis, uma vez que refletem a maneira de pensar tradicionalista que ainda marca o ensino, tanto por parte das escolas como dos alunos e seus pais. Como herança de um sistema de avaliação classificatória, quantitativa, apresentada por meio de notas relativas ao resultado de provas periódicas, essa concepção é freqüentemente utilizada em algumas das situações de ensino-aprendizagem. Porém, é possível perceber nas respostas dos regentes a descrença e conseqüente insatisfação com esse tipo de avaliação.

Destaque-se, aqui, que a música é entendida por um dos regentes acima, na perspectiva do desenvolvimento, enquanto o mesmo não se aplicaria, segundo ele, a outros campos de conhecimento. Essa concepção, ainda que possa inicialmente ser entendida no sentido de atribuir maior força à função somativa da avaliação, na verdade é reveladora da permanência da concepção tradicional, que entende ser possível uma avaliação "objetiva" de conhecimentos "objetivos" - expressa pelo regente na sua referência ao conhecimento matemático. Nesse sentido, aparece o que se poderia denominar de descompromisso com processos avaliativos mais formais, explicado pela natureza diferenciada do conhecimento musical.

Outra razão para o descompromisso em relação à avaliação formal pode ser em decorrência do canto coral se constituir como uma disciplina ou atividade extra-

classe, na qual a participação é aberta para todos os alunos que têm interesse, porém não fazendo parte das atividades curriculares.

Não. (...) eles tem as apresentações, a gente sempre vê o que foi feito, o que não foi feito, eu e a Maria. No trabalho que a gente faz. Sistemáticamente seria mais... igual no curricular na pré-escola por exemplo eu tenho que dar nota mesmo... (R7, p. 7)

Então, o que se pode compreender a partir das respostas de alguns dos regentes, é que a avaliação é entendida como mensuração, desconsiderando-se desta forma a existência da avaliação qualitativa, que é muito mais ampla e abrangente, e que não está privada de elementos subjetivos, provindos de conhecimentos intuitivos e do conhecimento adquirido por meio da experiência. Parece que os entrevistados não consideram que esta avaliação também pode ser compartilhada, e que o estabelecimento de critérios, nas palavras de JOHNSON (1997, p. 271), poderá servir de “complemento da resposta subjetiva de quem está avaliando” Além disso, o reconhecimento de outras formas de avaliação poderia minimizar problemas como o que segue, relatado por um dos regentes:

A gente não tem avaliação de nota em música lá na escola. A diretora fala assim: “A gente sabe que tem alunos que não querem nada com nada”. Mas como que eu vou dar uma nota baixa para aquele aluno? Daí vai chegar o pai lá na escola com o boletim: ‘Meu filho tirou seis em música. Como que meu filho tirou seis em Educação Musical?’ Sabe como? Então, um dos motivos que a gente não coloca nota é esse. ‘Como que meu filho tirou cinco...’ (R12, p. 23-24).

Em casos como esses, comungando com a idéia de SWANWICK, critérios estabelecidos permitem também compartilhar a avaliação com as pessoas interessadas, ou seja, a direção da escola e os próprios pais dos alunos.

Como se pode observar, a análise dos depoimentos dos regentes, através das entrevistas feitas, permite reconhecer a permanência do conceito tradicional de avaliação que, por diferentes motivos declarados e apesar da insatisfação indicada, ainda orienta as práticas avaliativas desses regentes.

4.2.2 Objetivos e Funções da Avaliação

A análise das respostas dadas pelos regentes, na entrevista, quanto ao que consideram como objetivos da avaliação, permitiu classificar e agrupar esses objetivos, inicialmente, em dois grupos.

No primeiro grupo foram reunidos aqueles que puderam ser caracterizados

como objetivos pedagógicos, uma vez que se relacionam diretamente a aspectos do ensino de música. O segundo grupo reuniu objetivos que foram denominados de políticos, uma vez que dizem respeito fundamentalmente ao estabelecimento de relações entre os diferentes sujeitos do processo educacional.

Dentre os objetivos pedagógicos, encontram-se os que são voltados ao regente e os que referem aos alunos. Três dos regentes entrevistados afirmaram que a avaliação tem o objetivo de permitir que o regente acompanhe seu desenvolvimento como profissional, para reconhecer o progresso do seu trabalho. Já outros seis destacaram que o objetivo da avaliação é verificar se as metas traçadas estão sendo alcançadas para, a partir do resultado, redirecionar o trabalho.

Entre os objetivos voltados ao aluno, dois regentes consideraram que os processos de avaliação devem estimular o seu progresso. Três deles acreditam que o objetivo é avaliar o processo individual do aluno e reconhecer seus limites.

Dentre os objetivos políticos, encontram-se os que acreditam que a avaliação deva existir para dar satisfação aos pais, do ensino que está sendo feito, desta forma valorizando o trabalho do regente.

Embora os regentes não tenham usado as expressões relativas às funções da avaliação, como diagnóstica, formativa e somativa, pode-se identificar por meio de suas falas, que de diferentes formas, eles fazem uso de processos avaliativos com diversas finalidades em sua prática pedagógica.

4.2.2.1 Os testes seletivos e a avaliação diagnóstica

Ao longo da história do canto coral, os testes seletivos, como o próprio nome aponta, geralmente são feitos para aferir competências e habilidades vocais com a intenção de formar um grupo coral com cantores de “melhor qualidade, e, conseqüentemente atinja resultados artísticos cada vez melhores” (MARTINEZ, 2000, p. 31).

Esta concepção de teste seletivo como classificatório e excludente permanece ainda hoje entre os regentes entrevistados, pois quando perguntado se eles o adotavam, as respostas demonstraram claramente esta idéia, como está explícito nos extratos abaixo:

O pré-requisito deles lá é a presença. Por um lado o teste, ele é, vamos dizer é seletivo,

mas ele também te espanta, porque é a mesma coisa que falar assim. Você está numa aula muito boa e coisa e tal: 'Vamos fazer prova hoje!' O pessoal fica assim... fica em choque, e o teste também é essa mesma coisa. Então eu trabalho muito esse lado de dar confiança para os alunos de técnica vocal ... (R5, p. 3).

Não. Aqui não. O coral é livre, vem quem quer. Não sei se eu diria se eu estou certa ou estou errada. Eu sou um pouco contra o teste. Porque a gente já teve alunos que por exemplo, começaram a cantar aqui, e, cantavam na mesma tonalidade o tempo todo e, em dois, três meses estavam afinando (R1, p. 7).

[...] Então, eu nunca fiz seleção e até tive experiências assim bastante interessantes, no sentido de perceber como a gente consegue modificar performances não muito satisfatórias em termos de afinação. Crianças desafinadas, coisa assim que a gente consegue solucionar com o trabalho, e no final de cada ano você tem um resultado artístico. Ainda que não tenha sido teu objetivo primeiro. Para mim sempre foi assim: eu recebia as crianças e tinha sempre a intenção de musicalizar através do coral, que é uma coisa também que não é muito clara. Não se sabe se é essa a proposta de todos os profissionais, de alguns não é, e... essa sempre foi minha intenção. E de agrupar todas as crianças. Mesmo aquelas que não fossem afinadas. Então eu nunca fiz seleção. E sempre tive resultados bem satisfatórios, em termos de participação, de você perceber que jogou uma semente de música nas crianças, de perceber nelas o interesse em continuar cantando ou de ir para um instrumento, então foi nesse sentido que eu sempre trabalhei (R3, p. 4).

Não. Nunca fiz, e não tenho intenção de fazer. Pelo menos na escola. Porque eu me preocupo assim com trauma mesmo. Eu acho complicado, eu acho interessante esses corais que tem, que fazem, que daí a qualidade musical é outra, mas eu ainda não consigo ver isso de uma forma que não interfira no psicológico dessa criança (R14, p. 9).

Em primeiro lugar, o coro que eu trabalho não tem teste. Eu não acredito nessa coisa de que quem é desafinado não pode aprender a cantar. Sou terminantemente contra isso então, parto do pressuposto de que se a pessoa tem os registros fonoarticulatórios bem trabalhados e audição, um nível médio de audição bons, enfim, que ela ouça e fale, a criança é passível de aprender a cantar. Porque muitas vezes, ela é influenciada pela mídia, canta, dança e nunca fez música, e às vezes tem vontade até de cantar e não tem como. Ou os pais não incentivam ou não escuta música, não tem esse universo, nunca desenvolveu o canto, nunca cantarolou, nunca cantou música folclórica, não foi incentivada dentro de casa, ela também tem o direito de aprender (R15, p. 3).

Embora a maioria dos regentes tenha afirmado não fazer testes seletivos em seus coros com essa finalidade, alguns ainda o fazem ou gostariam de fazê-lo por motivos diversos, como se pode observar nas seguintes falas extraídas das entrevistas:

Se eu pudesse fazer teste, eu reuniria grupos diferenciados, que eu colocaria o primeiro time, o segundo e o terceiro, e aí eu ia burilar mais este primeiro time, ia dar todas as condições, ia preparar com mais afinco em termos de repertório pra resultados imediatos. O segundo: Eu ia tentar trazer o nível do primeiro, ia dar todas as condições pra isso, pra chegar à um nível primeiro, e o terceiro: Eu ia realmente tentar, (...) e tentaria salvar... e jogar para o segundo, para jogar para o primeiro. (...) agora você vai chegar e falar assim ó: Não volte mais, você é muito desafinada, você não tem ritmo nenhum... Nunca. Então, é por aí, a gente tem esse problema, e eu disse pra você que infelizmente a gente não pode fazer uma seleção ... (R8, p. 11–12; 17).

É. Eu faço... Geralmente eu faço teste porque todo mundo se empolga, conhece o coro, todo

mundo quer participar do Coro. Mas daí eu venho fazer o teste, faço o teste indiscriminadamente, e depois os aprovados eu mando uma carta para os pais falando: 'Ó, seu filho apresentou ... aptidão para a atividade, nós queríamos conversar para dizer como funciona a atividade.' (R2, p. 6)

Faço, eu faço uma seleçãozinha. Eu faço. Aqui na (nome da escola) eu não fiz. Não fiz por causa do número de crianças, e também, tem certos pais que não entendem isso. Então às vezes eu não faço seleção, mas lá no colégio grande, lá tem 400 alunos lá, então às vezes eu me sinto obrigada à fazer uma seleção porque... daí a gente pode... ter uma base pra você informar que tipo de extensão de voz que você pegar. Porque às vezes tem crianças que não são muito desenvolvidas auditivamente. Mas eu nunca fecho a porta pra essas crianças, eu só digo pra eles assim, que tem que ouvir mais música, que pra entrar no coral eu preciso de uma certa tessitura de voz que a dele ainda....ele não conseguiu atingir ainda, e que se ele trabalhar todo dia, ele assistir bem as aulas de música, participar nas aulas de música já já, loguinho ele pode entrar no coral. (R10, p. 10)

Uma sugestão dada por Chevais (*apud* MARSICO, 1979, p. 31), para minimizar “a dificuldade que as diferenças de aptidões trazem para a organização e prática do ensino vocal coletivo” é que o regente “divida seus alunos em pelo menos duas categorias: os melhores e os menos bons”. Porém, faz questão de lembrar a importância do “remanejo cada vez que se verificar progresso por parte de um aluno do segundo grupo”.

O teste seletivo visto como uma avaliação diagnóstica, no sentido da avaliação feita no início do ano, com a função de localizar onde o aluno se encontra em termos de potencialidade, para daí, planejar-se os passos seguintes, é compreendido por alguns dos regentes, quando o fazem com a intenção de conhecer a voz do aluno, para saber onde situá-lo no grupo. A melhor denominação seria, neste caso, teste auditivo.

Eu fazia uma seleção mais ou menos, para eu ter noção. Como o coro era muito grande, porque quando o coro é pequeno você consegue ter uma noção de quem está cantando o que. Até uns vinte e cinco eu ainda consigo ouvir mais ou menos quem está cantando quem não está, quem está afinado, quem não está. Agora como era um ensaio com oitenta pessoas você não consegue ouvir, então eu fazia uma seleção antes para eu ter a idéia mais ou menos de como era a voz de cada um. Pedia para vários cantarem separados: 'Só aquele grupinho, só vocês lá da fila de trás', para eu ir tendo noção de como que eles estavam... (R4, p. 3)

Não, a gente não faz teste. Eu faço um teste na verdade para saber a voz, para escutar como é a voz e tudo mais. (R12, p. 6)

Segundo HYLTON (1995, p. 35), o teste auditivo permite ao regente “a chance de interagir individualmente com os cantores e também observar como eles reagem à uma situação de alta pressão”. Esse autor ainda recomenda que se dê ao

aluno neste momento total atenção, pois:

Uma acolhida amigável poderá ajudar a diminuir o medo e facilitará uma esmerada avaliação do potencial coral do aluno. Recorde-se de sua própria experiência nos testes de audição e seja empático com os alunos, enquanto eles experienciam o nervosismo associado ao processo”.

4.2.2.2 O ensaio em sua dimensão de avaliação formativa

Embora os regentes tenham declarado o seu reconhecimento quanto à importância da avaliação formativa, ao serem entrevistados afirmaram que não fazem avaliação nos ensaios, como também não avaliam o aluno individualmente. Porém, a análise da entrevista demonstrou que, embora de maneira intuitiva, os regentes procedem à avaliação com esta função, usando como instrumento a observação constante e a imediata intervenção.

A observação é uma das formas do regente acompanhar a continuidade do desenvolvimento musical do aluno em situação real, pois é no ensaio “que a experiência coral encontra sua verdadeira identidade” (ROBINSON; WINOLD, 1976 p. 154). É no ensaio que o regente vai orientar, corrigir e também aperfeiçoar o seu ensino.

Ali, no ensaio você pega, sabe, principalmente no ensaio, porque na apresentação você tem muito truque, você tem o truque do regente, você tem aquela coisa do regente puxando um pouquinho mais isso, um pouquinho mais aquilo, e ali não. Ali no ensaio você vê nu e cru, que é o que é o coro, eu acho que ali você tem o que é o coro (R8).

Esta maneira de agir vai ao encontro do pensamento de CARDINET (1993) que considera a função da avaliação nos dias de hoje de uma amplitude e complexidade bem maior do que em outros tempos, e resume sua função na expressão “facilitar a aprendizagem”. Pensando nesta direção, a avaliação irá funcionar como um “guia da ação”. Ela passará a fazer parte da continuidade do ensino, numa perspectiva de educação permanente, sempre buscando levar a uma etapa seguinte (p. 23).

No campo do ensino da música, HYLTON (1995, p. 275) é um dos autores que considera a avaliação como parte da rotina dos ensaios, uma avaliação abrangente, não apenas da performance musical, mas também por meio de discussões relativas às características musicais do repertório que está sendo

contemplado. Assim, o regente terá condições de saber o quanto os alunos compreendem a estrutura da música, e as suas qualidades expressivas (p. 275), as duas dimensões da música que SWANWICK chama de FORMA e EXPRESSÃO.

A observação que os regentes fazem, segundo suas informações, se dá de maneira espontânea, intuitiva, interagindo com o que os alunos dizem ou fazem. Ainda que não identificando essa forma de acompanhamento do trabalho com a avaliação formativa, os regentes estão, de fato, avaliando - e também ensinando. Esta é uma forma de ensinar musicalmente, pois como diz HOFFER (1983), o bom professor é o que antevê os problemas tanto individuais como gerais, e os corrige no decorrer da música, sem interromper a fluência musical (p. 155). Os fragmentos de entrevista, apresentados a seguir, contribuem para esclarecer este aspecto analisado:

Eu escuto muito assim. Mas... Eu passo pelos alunos. Às vezes tem.. Porque às vezes eu estou escutando alguma coisa diferente ali. Então para eu apontar quem é, às vezes eu sei. Porque aquela voz ali, 'ah! é você Mariana'. Então eu não chego assim direto mas eu estou passando e falo assim, às vezes os alunos não entendem: 'Mais afinado, cante mais fininho, tua voz está muito grossa.' Eu falo para eles às vezes (R12, p. 16; C8, p. 63).

Eu passeio entre eles, então a gente já consegue ouvir esse aqui, os timbres, a afinação, esse aqui não vai no grave, esse aqui não vai no agudo, mas você consegue distinguir um pouquinho já (R1, p.15; D8, p. 60).

É possível identificar a preocupação do regente em respeitar o aluno não chamando sua atenção diretamente. Essa maneira de agir é concordante com o pensamento de LIEBLING (1976, p. 78), que afirma: "se um indivíduo requer uma correção, convém dirigir-se ao grupo todo. O culpado sabe perfeitamente a quem nos referimos, sem sentir-se publicamente assinalado".

4.2.2.3 A apresentação do coro como instrumento de avaliação somativa

Embora alguns autores considerem que dentro de um contexto de educação musical a apresentação do coro não deva ser o seu principal objetivo, ela poder ser entendida como uma das metas, como resultado de um período de esforço despendido no aprendizado de um repertório. Além disso, pode também servir de motivação para o aprendizado, que é concretizado de uma forma artística. Desta maneira ela passa a um instrumento relevante para a avaliação somativa.

GREEN (2000) é favorável que as apresentações musicais sejam avaliadas como um todo, considerando além das "notas", outros fatores que fazem parte do contexto musical.

As respostas das entrevistas demonstraram a preocupação dos regentes com fatores que se referem às vestimentas, posicionamento e atitudes no palco. É por meio das apresentações que as avaliações somativas têm sido feitas, tanto no que se refere ao trabalho dos alunos quanto com relação à atuação do regente. O depoimento a seguir é exemplar do papel desempenhado pelas apresentações:

[...] eu acho que a avaliação é a própria apresentação, e a própria.... falha que você tem, acho que na minha cabeça é isso. Vamos ensaiar, ensaiar, ensaiar, agora vamos fazer a prova. Qual é a prova. Uma apresentação... avaliação. Eu acho que sim. Como uma prova, a própria apresentação. Eu acho que é um final. Você ensaia, ensaia para um objetivo. Por que você fica ensaiando tanto tempo lá? Para apresentar. Pois você fica estudando pra fazer uma prova bem, pra você ir bem numa prova, pra você aprender mais, pra você... então eu penso que seja isso. Que seja a avaliação, a apresentação em si. (R11, p. 18-19).

Estas apresentações ocorrem tanto em datas festivas dentro da escola, como em Encontros de Corais ou participações em missas. A avaliação, nestas ocasiões, ocorre de maneiras diversas, algumas delas sendo feitas pela resposta do público, como demonstram os excertos a seguir:

E é assim. A gente tem a avaliação positiva quando as pessoas retornam, e dizem: 'Nossa, como estão bonitas as músicas hoje!' ou assim, se não foi uma boa apresentação: 'Ah! Hoje eu não entendi nada do que o coral cantou'. Então é por aí que a gente avalia, e é claro que a partir dessas colocações a gente vai cobrando mais perfeição. (R5, p. 1; C8, p. 49).

Não faço avaliação assim escrita, essa coisa assim de ficar tomando nota. A minha avaliação sabe o que é? São os aplausos que a gente recebe. As apreciações. Então eu avalio às vezes o meu coral pelas pessoas que vem falar. Então eu já tive elogio de pessoas que tocam na orquestra sinfônica. Porque nós temos alunos do coral que são filhos de músicos, e esse pai já chegou para mim e disse: 'Olha Maria, parabéns! Essa apresentação foi magnífica!' Então eu acho que melhor avaliação não tem, porque uma pessoa que conhece, uma pessoa que ouve, sabe ouvir, tem informação musical. E nos mais, pais, pais adoram tudo que os filhos fazem (R10, p. 11).

O comentário acima demonstra que o regente considera relevante a avaliação de certos pais, que como músicos profissionais parecem ter a competência necessária para isso. Porém, essa afirmação torna-se ambígua no momento seguinte, quando o regente fala que os "pais adoram tudo que os filhos fazem".

A avaliação das apresentações, segundo as respostas da entrevista,

também é feita com os próprios alunos imediatamente após as mesmas, ou no ensaio seguinte, por meio de fitas gravadas. É o que pode ser observado nos depoimentos a seguir:

De apresentação para apresentação às vezes a gente se reúne, faz um comentário: tal música não foi boa, tal música não foi boa, ou essa aqui foi ótima, essa aqui teve uma receptividade maior do público, essa aqui... desafinou um pouco, essa aqui...o solista estava nervoso, ... às vezes acontece (R9, p. 10; C8, p. 51).

Após as apresentações. E geralmente após as apresentações, quando a gente tá no ônibus, alguma coisa assim, eu costumo dar parabéns, "olha, parabéns, foi legal hoje, só que a primeira voz precisa cantar um pouquinho mais forte, é... a formação de vocês não estava muito boa hoje, vocês ficaram, tinha voz que estava meio atravessando, a formação do Coral mesmo, vocês não souberam se espalhar no lugar onde vocês estavam..." (R12, p. 12-13)

Principalmente a apresentação. Depois a gente assiste um vídeo, da gravação, todo mundo e daí a gente vai tentar achar o que estava... vamos dizer assim, mais bonito, menos bonito, olhar nessa música o que deu mais certo, junto com eles (R14, p. 15).

Todos fazemos juntos, pois penso que a avaliação é o resultado de cada apresentação realizada. Primeiramente enalteço todas as partes positivas, após isso comentamos sobre a postura, comportamento durante a apresentação, afinação, etc. Para finalizar comentamos o que não foi muito bom e o que podemos fazer para melhorar (R11, p. A).

Tanto estas avaliações como as que são feitas após os Encontros de Corais são importantes, pois proporcionam oportunidades para que o próprio aluno se auto-avalie e avalie seus pares. Desta forma é possível o desenvolvimento de seu pensamento crítico, tornando esta "modalidade de apreciação", uma prática permanente durante toda a sua vida (SANT'ANNA, 1995, p. 94):

Uma coisa que funcionou bem que a gente fez é gravar em cassete o que eles fazem. Uma vez a gente gravou em vídeo depois eles caíram duro. E a gente tocou depois, fazemos assistir a apresentação também em vídeo. Nossa, eles são bastante críticos (R1, p. 14).

... no final do semestre nós fizemos uma apresentação dentro da escola mesmo para outras turmas, e... a gente faz sempre depois de uma apresentação, uma avaliação honesta, assim. Fomos muito aplaudidos, olha que bacana, o público gostou. O que será que eles viram de bom. O que vocês acharam que não estava tão bom? E olha, é sempre muito gratificante você perceber que as crianças sabem avaliar. Elas aprendem. 'Ah professora, não ficou muito boa a afinação. A gente errou a letra', ou então, 'Ah, nós entramos inseguros...' Eles sempre avaliam com justeza, sabe? (R3, p. 9)

Segundo HOFFER, (1983, p. 409), os alunos são bastante objetivos na avaliação dos seus esforços, muitas vezes sendo mais críticos sobre si mesmos que os próprios professores. Outra vantagem da auto-avaliação, está em que a sua prática poderá ajudar os alunos a desenvolverem uma escuta crítica o que permitirá

a aquisição de habilidade para julgarem os seus próprios trabalhos. Porém, chama a atenção a dois cuidados a serem tomados.

O primeiro deles, é observar para que este tipo de avaliação não se torne uma oportunidade para alunos testificarem contra eles próprios. E o segundo, é em relação à conexão com a obtenção de nota dada pelo professor, que nesse caso pode “minar o sucesso da auto-avaliação”.

Eu acho que para as pessoas sentirem o que está se fazendo em matéria de Canto Coral, as pessoas até se avaliam, as crianças principalmente. Adultos também mas as crianças na hora, chegam e ‘Ah, professora, nós fomos melhor que aquele Coral! Aquele Coral foi bom, aquele não foi bom!’ Então eles se comparam. Eu acho que isso é um crescimento e é um impulso também para querer ensaiar mais, querer cantar melhor (R11, p. 4).

HYLTON (1995, p. 75) considera que o fato dos alunos serem estimulados a avaliar sua própria apresentação como a de outros grupos, colaborará substancialmente para o crescimento da habilidade musical do Coro. A avaliação de outros grupos corais feitas pelos alunos, também poderá ser vista como outro instrumento de avaliação, pois oferece a oportunidade para o regente observar o desenvolvimento da compreensão musical do aluno sob um outro ângulo.

Além das avaliações feitas pela platéia e pelos próprios alunos, os regentes declararam que as avaliações das apresentações também são feitas com a equipe de trabalho através de reuniões posteriores. Em alguns casos, isto acontece através de fitas gravadas em vídeo:

[...] Depois da apresentação também procura, a gente geralmente grava em vídeo, e então vê detalhes mais técnicos. Por exemplo, observar como é a ansiedade deles para iniciar a música, a tensão, estão muito tensos, toda vez... (R1, p. 10)

Nós avaliamos lá no grupo, lá na coordenação, a gente acaba avaliando várias apresentações, porque a apresentação é o resultado do teu o trabalho, então mesmo que seja uma missa, que foi ensaiada e tal, a gente acaba avaliando pela apresentação da missa (R8, p.14; C8, p. 50).

As respostas das entrevistas permitem afirmar que a avaliação feita pelos regentes juntamente com a coordenação ou equipe de trabalho se destinam tanto ao reconhecimento do trabalho do regente, como também à reflexão sobre o ensino para juntos poderem redirecioná-lo.

Desta maneira, percebe-se que a apresentação dos corais não acontece como um fim em si mesma, porém como um processo educativo. Além de ser um

momento apropriado para demonstrar o que foi aprendido nos ensaios, satisfazendo desta forma os pais e dirigente é também uma oportunidade de avaliação tanto por parte do regente como dos alunos, para poderem, ao retornar aos ensaios, dar continuidade ao processo de educação coral “que nunca tem fim”, ao desenvolvimento musical e refinamento artístico (PFAUTSCH, 1976, p. 111).

Concluindo, vale a pena destacar que as entrevistas apontaram elementos que permitem compreender o significado que a avaliação tem para os regentes sujeitos da pesquisa. Foi possível, também, identificar diferentes funções da avaliação nas práticas dos regentes, embora nem sempre elas fossem claramente identificadas por eles mesmos, como parte de um processo avaliativo mais global.

A partir dessas análises, serão discutidas, a seguir, as questões relacionadas aos critérios de avaliação usados pelos regentes, procurando estabelecer relações entre esses critérios e a teoria espiral de desenvolvimento de Swanwick, foco central desta investigação.

4.3 A TEORIA ESPIRAL DE DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE SWANWICK E OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA EXECUÇÃO DO CANTO CORAL

Para estudar a possibilidade de utilização da Teoria e Modelo Espiral de Swanwick na definição de critérios de avaliação para a execução musical de Canto Coral, procedeu-se a uma pesquisa empírica, como já indicado anteriormente, que solicitava aos regentes participantes da investigação um trabalho de avaliação de oito execuções musicais gravadas em vídeo.

Os resultados desse processo foram analisados sob a ótica da Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick, porém, não em relação ao desenvolvimento musical, mas buscando saber **quais foram as dimensões de crítica da música utilizadas pelos regentes no momento da avaliação**. Como SWANWICK (1988, p. 81-83) observa:

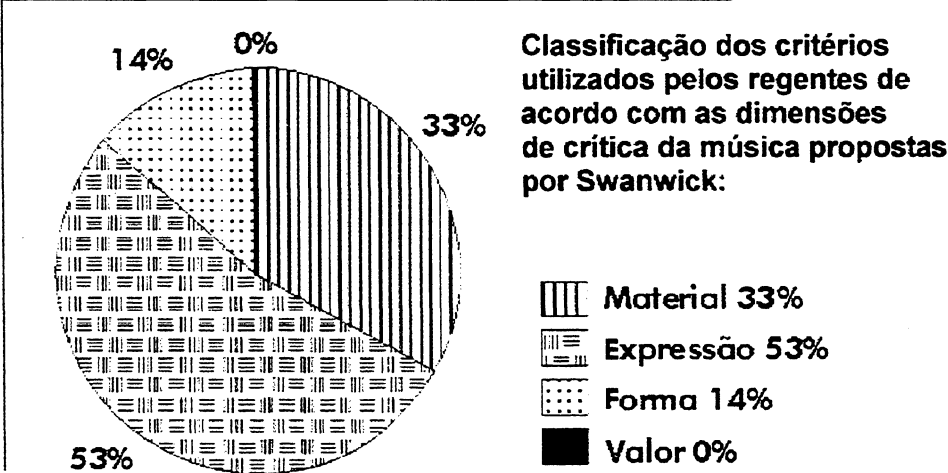
O processo de desenvolvimento musical também pode ser visto como um mapa dos elementos de resposta musical. (...) os modos da espiral não são apenas descrições de desenvolvimento, como também podem ser encarados como camadas na linguagem do envolvimento musical e, portanto, da *crítica* musical.

Ao evidenciar as dimensões da experiência musical focalizadas pelos

regentes para a avaliação dos grupos corais, o que se buscou explicitar diz respeito ao olhar que cada um dos sujeitos lançou às execuções musicais e que aspectos procuraram destacar em sua avaliação crítica daquelas apresentações. Portanto não se colocou em questão nem a qualidade do trabalho dos regentes dos coros avaliados e nem a qualidade dos próprios corais.

As gravações foram feitas durante um ensaio regular, quando foi solicitado ao regente do coral que apresentasse duas músicas. Das oito execuções musicais gravadas em vídeo e avaliadas pelos quinze regentes, foi atingido um total de 120 avaliações. Cada avaliação foi analisada individualmente, procurando-se relacionar às dimensões de crítica musical da Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical propostos por Swanwick, quais sejam: Material, Expressão, Forma e Valor.

Fig. 5 - CRITÉRIOS UTILIZADOS PELOS REGENTES



O gráfico acima representa o resultado quantitativo dessa análise inicial, apontando que 33% das avaliações foram classificadas na dimensão dos Materiais, 53% das avaliações na dimensão da Expressão, e 14% na dimensão da Forma. Nenhuma resposta se enquadrou na dimensão do Valor.

A seguir, tais resultados serão examinados do ponto de vista qualitativo, procurando-se localizar, nas apreciações feitas pelos regentes, os elementos que possibilitaram a categorização e inclusão dos critérios nas quatro dimensões indicadas.

4.3.1 A Dimensão Material

Foram consideradas na dimensão Material os comentários dos regentes sobre os elementos musicais isolados, sem fazer relação com o discurso musical que estavam ouvindo. Nestes comentários, encontraram-se referências às impressões globais do som ou seja, a qualidade do som como, altura, volume, timbre, afinação, dicção, que aqui será citada como articulação³ e também observações à técnica necessária para a manipulação da fonte sonora, neste caso, a voz. Dentro da técnica vocal os regentes mencionaram a postura, respiração e apoio. Ainda nesta categoria foram enquadradas as críticas relacionadas ao acompanhamento instrumental e ao posicionamento do coral, quando este exerce influência na execução musical.

Exemplos destas avaliações podem ser observadas nas transcrições que se seguem:

Quanto as questões referentes à execução ouvida gostaria de salientar primeiramente a posição do coral. Creio que modificando a posição de maneira que todos se vissem e ouvissem ficaria mais fácil para os cantores sentirem quando entram, quando respiram, quando possuem diferentes dinâmicas... (R1, E1)

As vozes estão muito bem trabalhadas. O grupo tem um som próprio, timbrado, que mesmo com alguns problemas pequenos, demonstra um trabalho efetivo de técnica vocal (R4, E2).

Notas longas não estão mantendo a afinação. Trabalhar respiração e apoio poderia ajudar (R14, E3).

O acompanhamento ainda está forte demais (R10, E4).

Nesta faixa etária é muito difícil trabalhar com vozes por isso o grupo desafinou (R13, E5).

Para esse grupo cantar a duas vozes ficou muito melhor (R5, E6).

A unidade do grupo é evidente, às vezes alguma insegurança na voz de ponta aparece mas não depõe de forma alguma contra o trabalho (R15, E7).

Acerca das vozes, uma coisa a ressaltar, é que ainda daria para se trabalhar um pouco mais o volume das mesmas (R12, E8).

As avaliações que se referiram ao repertório e arranjo, quando se manifestaram de maneira descritiva, também fizeram parte da dimensão dos

³ Aqui foi usada a distinção entre articulação e dicção apresentada por Mansion (1947 *apud* Marsico) que "entende que a *articulação* é a parte mecânica da palavra, enquanto a *dicção* é a maneira mais ou menos estética de articular ou pronunciar as palavras" (p. 33).

Materiais, pois ao ser apresentado desta forma, ficou entendido que a avaliação voltou-se ao material musical utilizado pelo compositor ou arranjador e não à execução em si.

Por exemplo, quando o regente R7 falou sobre a E9: “Grupo vocal cantando em uníssono mudando para um descante bastante interessante”, a sua referência feita a ‘um descante bastante interessante’, foi muito vaga não deixando claro se esse ‘interessante’ foi em relação à execução que estava sendo ouvida ou à obra em si.

Entre todos os elementos citados na dimensão dos Materiais, a afinação foi o mais enfatizado, sendo seguido pelos comentários sobre a técnica vocal.

4.3.2 A Dimensão da Expressão

Na presente análise, as respostas dadas pelos regentes, referentes à dimensão da Expressão, apareceram algumas vezes de forma pessoal associando à sentimentos próprios, como também de forma “vernacular”, através de termos musicais convencionais, ou seja, fraseado, dinâmica, ritmo, dicção e expressão corporal. Observem-se as transcrições à seguir:

Falta noção de frase, membros de frase consequentemente respiração em pontos errados (R2, E1).

Execução feita por alunos de faixa etária dos 10 anos 14 anos com aparente trabalho vocal, digo de educação vocal, que ao cantar a música faziam-na com um pouco mais de coordenação gestual (R9, E2).

Nenhuma expressão apesar de ter uma parte bem interessante de estalar os dedos que poderia ser muito mais trabalhada e explorada (R11, E3).

...com certeza exploraria bastante a parte cênica porque eu gosto de um coral que se movimenta, e que vivencia realmente o que está cantando (R6, E4).

Sem expressão (facial, corporal...), fazendo musica por fazer. Grupo homogêneo, mas não passam a expressão da música (na maioria das execuções ouvidas) (R7, E5).

A disciplina musical, no coro, não necessariamente deve significar rigidez militar, principalmente em se tratando de repertório popular (R8, E6).

Algumas terminações de frase estavam muito marcadas, como por exemplo “quero ser seu PAR”... Curioso também é a necessidade de marcar o ritmo movimentando o corpo, parecendo dar mais segurança. Notoriamente não influenciando no resultado vocal final (R5, E7).

Gosto muito de usar percussão feita com a voz e o corpo: enriquece a apresentação e desenvolve ritmo e coordenação (R3, E8).

4.3.3 A Dimensão da Forma

Na dimensão da Forma, as relações estruturais do gesto musical nas avaliações dos regentes mostraram-se muito vagas. Algumas vezes apareceram comentários referentes à estrutura da obra, porém de uma maneira descritiva, não levando em conta a execução em si. Quando apresentados desta maneira, os comentários foram enquadrados na dimensão dos materiais, como relatado acima.

Foram consideradas pertencentes à dimensão da Forma, os comentários que se referiram à estrutura da obra em relação à execução musical que estava sendo avaliada, como as que se seguem:

Repertório de nível contraditório ao material humano disponível; a polifonia ficou confusa – não audível, sem dinâmica... (R7, E1)

A linha melódica não tem grandes dificuldades o que permite um trabalho mais extenso com dinâmicas pois a letra é repetitiva. Isto cria uma maior expressividade e torna a música mais atrativa para o ouvinte (R14, E8).

4.4 Outros Critérios

Além dos critérios referentes as dimensões da música do Modelo Espiral de Swanwick, as respostas permitiram o estabelecimento de outros dois, que não são diretamente relacionadas à música.

O primeiro deles, que foi denominado *Atitudes*, diz respeito à disciplina e concentração. Trata-se de critério relevante, pois, como diz MATHIAS, 1986, “o coral como um instrumento dinâmico do fenômeno social que está em constante transformação, busca sempre uma identidade com valores humanos significativos” (p. 22).

Entre os valores humanos citados por esse autor, encontram-se tanto a própria individualidade, como a individualidade do outro e o respeito às relações interpessoais. Portanto, além das habilidades musicais, na escola é importante que o desenvolvimento do aluno se dê integralmente, preparando-o para que seja capaz “de atuar no mundo paralelo e posterior à escola” (DEL BEN, 2001, p. 279).

HOFFER (1983, p. 408) sugere que haja um critério de avaliação referente às atitudes separadamente dos critérios relacionados à aprendizagem musical, principalmente devido ao fato de que o coro é um trabalho estritamente de grupo, e

o comportamento inadequado de um dos membros poderá impedir o progresso do grupo. Às vezes o aluno é um bom cantor, porém indisciplinado, como também pode haver um aluno bem disciplinado que não seja um bom cantor.

Avaliações que expressam a presença de critérios relacionados a atitudes foram encontradas em depoimentos como estes, relacionados às execuções de número 1, 4 e 5 :

Questão disciplinar – independente da idade toda criança é diferente, uns mais expressivos outros menos. Os mais, em geral, são aqueles mais ousados, menos inibidos, que fazem gracinhas e desconcentram os outros. Neste caso, o pequenininho derruba a concentração dos pré-adolescentes. É questão de trabalhar a consciência de cada um para com o grupo (E1, R15).

A Educação Musical gera uma consciência importante para o coro: o fazer musical com seriedade e responsabilidade (E4, R8).

A concentração não foi bem colocada para esse grupo. Com destaque para o menino de jaqueta vinho que comprometeu a apresentação conversando, bocejando e desatento (E5, R5).

O segundo critério que emergiu da análise das respostas dadas, e que não faz parte dos critérios de avaliação apresentados por Swanwick, foi chamado de Estética Visual e enquadra os comentários referentes à impressão visual obtida pela disposição do coro no palco. GREEN (2000, p. 100) argumenta que na avaliação da execução musical, além das "notas", também a "apresentação", que faz parte do contexto musical, deve ser considerada.

Para DAVIDSON (1999, p. 212) a apresentação se constitui em um ritual, e como tal, obedece a uma série de comportamentos que são transmitidos por práticas tradicionais. O posicionamento no palco e também a vestimenta adequada fazem parte do que o autor chama de “etiqueta da performance”. Na mesma direção, ZANDER (1987, p. 201) considera que “a impressão ótica do ouvinte deve complementar sua impressão musical”.

A referência a esses aspectos, enquanto critério de avaliação expresso pelos regentes, pode ser confirmada por registros como estes:

O grupo é muito desigual, valendo destacar: (...) atitude (alguns muito sérios outros absolutamente descontraídos) (E1, R4).

Também poderá ser trabalhada a parte estética. A altura das crianças estava bastante variada. O fato de estarem colocados no chão também influencia a estética, sendo necessário que o regente preste muita atenção (E2, R10).

Essa é uma peça satírica e essencialmente cênica. Sinto falta de movimento, caras e bocas, coisas assim (E3, R3).

É um prazer ouvir um grupo assim. Podiam apenas ficar um pouco mais à vontade; a música brasileira juntamente com um coro infantil pedem mais alegria. Eles estavam tão estáticos...Mas isso não tira a beleza (E4, R3).

Não há preocupação também com a formação coral (E5, R10).

A disposição visual melhorou em relação a 1ª música que cantaram (E6, R5).

O posicionamento no palco cansa, parece artificial, sem expressão, e com certeza prejudica a performance (E7, R7).

(...) importante é que as crianças cantem mais soltas e à vontade (E8, R15).

Em uma perspectiva mais geral, uma análise que considerou as respostas de todos os regentes em relação à cada execução separadamente permitiu constatar que houve uma concordância entre a maior parte dos regentes na maneira de avaliar a mesma execução.

Outro aspecto a ser destacado é que, em uma análise na perspectiva individual, pode-se constatar que a maioria das respostas de cada regente se encontra na mesma dimensão de crítica musical e que há uma acentuada ênfase por parte dos regentes, na avaliação do domínio técnico do coral, em detrimento da execução musical em si. Além disso, observou-se também que a avaliação incidiu sobre elementos isolados da música, como por exemplo, afinação, dinâmica entre outros.

As vozes masculinas estão desafinadas (R14, E1).

Dicção: bastante sofrível. Não conseguindo pronúncia clara das frases, e talvez o objetivo dessa apresentação seja somente para recreação (R10, E3).

O instrumental está adequado, porém o volume está ainda elevado (R7, E7).

A avaliação musical que é feita através de compartimentalização da experiência musical, como se entende ter ocorrido em um número significativo de situações, contraria as idéias de SWANWICK (1994) e também de JOHNSON (1997, p. 271) . Para esses autores, elementos musicais isolados não servem como critério formal de avaliação pois comprometem a integridade do trabalho artístico.

Esta forma de avaliar pode ser decorrente da maneira que o aprendizado é conduzido. HOFFER (1983, p. 153) considera que geralmente o ensino da música

coral é feito por meio do método usual de cantar uma parte da peça, e repeti-la várias vezes. Desta maneira, segundo o autor, “as qualidades musicais da música são freqüentemente perdidas durante o processo de ensino, o que deveria ser definitivamente evitado. (...) Acima de tudo, a interpretação e as notas deveriam ser aprendidas juntas”.

SILANTIEN (1999, p. 92), também é favorável ao ensino da musicalidade⁴ desde o início e ressalta que “a atenção devida ao fraseado, à linha melódica, e à expressão musical pode solucionar indiretamente problemas de afinação, já que dá à passagem melódica direção e energia” .

Da mesma forma que o ensino, a avaliação também deve abarcar a música como um todo. Tanto o ensino quanto a avaliação da música privilegiando-se elementos isolados, como diz SWANWICK (1988, p. 24), “pode deter os educadores, (...) de avançar e considerar sons expressivos como gestos expressivos incorporados em formas coerentes; que é o que a música essencialmente é” .

Os parâmetros isolados poderão servir de suporte para o avaliador e avaliado, quando eles se encontram dentro de critérios de avaliação mais abrangentes (JOHNSON, 1997, p. 271). E isso não parece ser o que ocorreu nas avaliações dos regentes, que enfatizaram elementos musicais isolados.

SWANWICK (1994, p. 150) mesmo concordando que sem técnica nada é possível, acredita que a sua intensificação, obtida apenas pela prática, deve ocorrer de forma variada. Experimentando a música de várias maneiras, segundo o autor, é possível que surjam idéias intuitivas. Reveladas através das novas maneiras de interpretar e também por fornecer porções alternativas de análise, traz à consciência um amplo repertório de possibilidades expressivas.

Em geral, afirma o mesmo autor, seria melhor fazer com que os alunos cantassem mais peças de maneiras diversas em níveis inferiores de habilidade técnica, do que usar sempre uma estratégia que não deixa tempo nem para intuição nem para análise e mantém o discurso no nível da mestria de materiais. Segundo SWANWICK (1999, p. 45), o professor de música deverá ter sempre presente “a percepção do que a música é e do que ela faz”. O autor considera que sempre

⁴ Musicalidade aqui referenciada às dimensões de crítica musical, onde o ensino da música pode ser praticado desde o início considerando o Material, a Expressão, a Forma e o Valor.

existe uma “questão final” em qualquer sistema ou método de trabalho:

- isto é realmente *musical*?⁵ Há um sentimento de caráter expressivo e um senso de estrutura no que estou fazendo ou dizendo? Observar um professor efetivo de música trabalhar, (ao invés de um ‘treinador’ ou ‘instrutor’) é observar este forte senso de intenção musical acoplado aos propósitos educacionais: técnicas são usadas para fins musicais, conhecimento real informa entendimento musical.

Esta observação está inserida no que o autor considera o primeiro dos três princípios fundamentais para a educação musical: o cuidado da música enquanto discurso. Para o autor, um ensino da música de maneira musical é o ensino que tem sempre presente “uma sensibilidade para com o caráter expressivo e um senso de estrutura quanto ao que é feito e o que é dito” (p. 45). Agindo assim, a técnica passa a ser usada para fins musicais.

Avaliações relacionadas à adequação do repertório e dos arranjos aos grupos corais que estavam cantando, demonstraram a preocupação dos regentes quanto à dificuldade técnica. Este foco da avaliação pode ser observado em registros como estes, feitos com relação às execução de números 5 e 8:

Essa música eu não acho que seja adequada às crianças (R11, E5 , p.4)

É preferível apresentar peças em uníssono valorizando o processo de musicalização como um objetivo a ser alcançado (R15, E5, p. 5).

Existem obras bonitas que não são didáticas (R2, E8, p. 1).

Não deveria ter feito a 2 vozes, pois estava muito insegura a música. Em uníssono e melhor ensaiada o coro conseguiria um melhor resultado (R11, E8, p. 3).

Essas avaliações coincidem, de alguma forma, com a posição de vários educadores, entre eles ORFF (*apud* SANUY, M; SARMIENTO, L.G., 1966) que considerava “sempre é melhor cantar em uma voz bem afinados do que a várias e desafinados” (p. 31) e também SILATIEN (1999, p. 91) quando afirma que “coros infantis devem obter um bom som em uníssono antes de cantarem um cânone a três vozes”.

Uma outra razão que pode ter motivado o regente avaliar com maior ênfase nos elementos técnicos, pode ser o fato de que o instrumento do cantor é seu próprio corpo. Para que ele soe bem é necessário que “o instrumento esteja em

⁵ Grifo do autor.

condições ideais de uso: afinado, aquecido e bem preparado” (BRETANHA, 1986, p. 36).

Para que haja boa qualidade de emissão vocal, é necessário que se desenvolva uma boa preparação vocal. Dela depende tanto a respiração, que é considerada a base do canto, quanto à emissão e a articulação. Segundo HYLTON (1995, p. 5), “a pedra fundamental para uma educação musical coral bem sucedida é o desenvolvimento de uma boa técnica vocal básica em cada aluno”.

HOFFER (1983, p. 233) diz que “na arte da música, os cantores precisam de uma imagem sonora a ser atingida e um firme embasamento técnico. Sem ele, os alunos não conseguem manter a afinação e o fraseado, alcançar notas agudas, nem atingir uma boa qualidade sonora”.

Também FRANÇA (2001, p. 39) enfatiza que a técnica “permite expandir a capacidade de pensar e agir musicalmente, pois mesmo a mais refinada compreensão precisa de *canais* através dos quais possa se tornar explícita. Sem o domínio técnico não é possível se engajar ativamente na conversação”.

Como geralmente não há um teste seletivo para entrar no coral, e poucas são as escolas que tem a disciplina de Música em seus currículos, muitas vezes o aluno vem para esta atividade sem nunca ter tido aula prévia de música. Como diz HOFFER (1983, p. 233),

[...] esses alunos pensam que os cantores apenas abrem a boca, e som vem do jeito que ele é, bom ou ruim. A maioria dos cantores de música popular - os únicos que muitos alunos conhecem - não são treinados, e sua maneira de cantar rende-lhes um renda enorme. Além disso, não há necessidade de proficiência vocal para o cantor popular, uma vez que ele usa de recursos eletrônicos como amplificações, reverberações, etc.

CNUYT (citado por MÁRSICO, 1979, p. 29) considera “a integridade absoluta do ouvido indispensável ao cantor”, mas afirma que “a técnica da voz cantada se baseia foneticamente no funcionamento do instrumento vocal, ou seja, nos movimentos do pulmão, do diafragma, da laringe e dos ressoadores, e necessita treino regular e metódico”.

Porém, é preciso sempre ter o cuidado com a música, pois como diz SWANWICK (1979, p. 10) “vocalizar as notas é uma coisa; é um manipular de materiais. Relacionar os sons entre si para formar frases, linhas e criar sentimentos de cadência, é outra coisa, pois os sons passam a ser elementos”.

Mesmo os exercícios (...) podem ser explorados musicalmente, através da mudança de caráter, variações rítmicas, articulações, dinâmicas. A partir de experiências acessíveis, é possível que os alunos cheguem à compreensão dos elementos musicais, formando desta maneira uma base sólida, para depois então, serem desenvolvidas habilidades mais complexas (FRANÇA, 2001).

Tem-se, portanto, nesse conjunto de idéias sobre aspectos técnicos do canto, alguns elementos que, sem dúvida, devem estar presentes como preocupação do avaliador, mas na perspectiva já apontada de que precisam estar localizados dentro de critérios mais amplos.

CARVALHO (2000, p. 1), discutindo particularmente a formação dos regentes, situa a afinação como o primeiro dos cinco níveis técnicos a serem desenvolvidos nos corais. Os outros são, respectivamente: ritmo, qualidade sonora, dinâmica e texto.

A **afinação** foi o parâmetro mais referenciado na avaliação dos regentes, sendo mencionado em 62 comentários, dentre os quais foram selecionados alguns registros feitos em relação à execução de número 3:

O Coral precisa de um rigoroso trabalho vocal, não possui afinação, nem sustentação de frase (R1, E3, p. 1).

Neste, com certeza a técnica vocal fica o meu ponto de vista o que mais se precisaria trabalhar, achei que desafinaram bastante, principalmente as vozes masculinas (R6, E3, p. 3).

Entre as várias causas que levam à desafinação, está o fato do cantor não ouvir a si mesmo e ao seu colega (HOFFER, 1985, p. 227; ZANDER, 1979, p. 221). A essa questão se referem os Regentes 1 e 6 quando avaliam a Execução de número 1:

Quanto as questões referentes à execução ouvida gostaria de salientar primeiramente a posição do coral, creio que modificando a posição de maneira que todos se vissem e ouvissem ficaria mais fácil para os cantores sentirem quando entram, quando respiram, quando possuem diferentes dinâmicas e textos (R1, E1, p. 1).

[...] no sentido mesmo de mostrar, ou seja, de eles ouvirem o que cada um ou que cada uma estaria cantando (R6,E1, p. 3).

O nível técnico **ritmo**, foi referido 13 vezes, como se pode observar nos registros reproduzidos a seguir, que dizem respeito à avaliação das execuções de

números 1 e 5:

Poderá ser trabalhado o ritmo, pois a composição pede um jogo de embalo (R10, E1,p.5).

O Coro está atrasado em relação ao andamento que a execução do acompanhamento está propondo. Com esse Coro seria interessante um trabalho rítmico bem aprofundado, para dinamizar a interpretação (R1, E1, p. 1).

Ainda na categoria ritmo, a expressão corporal foi um dos elementos bastante destacados na avaliação dos regentes. Segundo LECK (1999), a expressão corporal é um grande auxiliar na “boa produção musical”. Para esse autor:

basta observar os músicos de nosso tempo. Eles se movem segundo a expressão pessoal. Temos que treinar nossos cantores a fazerem o mesmo. Eles irão respirar melhor e executar melhor o fraseado. No momento em que aprenderem a se mover com o som, eles cantarão de forma mais rítmica e com um tom aprimorado. Eles também irão memorizar mais. Um benefício adicional é que eles começarão a cantar de forma mais expressiva. Utilize o máximo possível de movimentos durante o ensaio. Você ficará surpreso com o resultado (p. 21-22).

SWANWICK (1988, p. 85) sugere que na escola primária o aprendizado musical seja integrado ao movimento e dança, como também às imagens visuais, desta maneira ajudando a “promover, estimular e intensificar a expressividade” .

A esse respeito, pode-se citar também Dalcroze, Orff e Willems, educadores que enfatizaram a importância do movimento do corpo juntamente com o ritmo musical, considerando de “fundamental importância para uma formação globalizada da personalidade do homem” (SANTOS, 2000).

A expressão corporal também tem sua importância na medida em que por meio do trabalho na busca da harmonização do corpo, é possível a libertação de medos e preconceitos, podendo ser de grande ajuda para que o aluno supere sua timidez e auto estima (DEL BEN, 2001, p. 163).

Concordando com HYLTON (1995, p. 2), uma educação musical coral abrangente, deverá educar o participante em profundidade pelas experiências em música coral. Esta educação não está limitada no aprendizado de alturas e ritmos, mas ocorre através de experiências estéticas, do refinamento da habilidade do pensamento crítico e o desenvolvimento de um completo entendimento de si próprio.

Os elementos **dinâmica e texto**, que também abarca a dicção, foram elementos bastante citados. A dinâmica pode estar relacionada a duas situações.

Uma delas refere-se à manipulação do material musical - nesse caso, as vozes - posicionando-se, de acordo com a classificação de Swanwick, na dimensão de crítica musical de Material. A outra situação refere-se à organização do volume sonoro dentro do fraseado, portanto, dentro da dimensão da Expressão. Os dois registros a seguir são exemplares das duas modalidades diferentes da dinâmica.

Acerca das vozes, coisa a ressaltar, que ainda daria para se trabalhar um pouco mais o volume das mesmas (R12, p. 3).

Particularmente eu valorizaria a melodia principal, a articulação das palavras, as dinâmicas das canções....(R15, p. 5).

A categoria dicção, que HYLTON (1995, p. 18) define como “a forma correta e uniforme de pronunciar o texto de uma canção”, é considerada por ele tão importante para a compreensão do conteúdo expressivo como também da estruturação básica da peça. Mansion (*apud* MARSICO, 1947, p. 33) faz uma distinção bastante apropriada entre articulação e dicção. A autora “entende que a articulação é a parte mecânica da palavra, enquanto a dicção é a maneira mais ou menos estética de articular ou pronunciar as palavras” .

Quanto a essa questão, é importante que o aluno, além de articular bem as palavras (Material), também compreenda a letra da música que está cantando, porque “se a peça não significa nada para o aluno (Forma) – seja por sua idade, sexo ou nível cultural – ele não poderá dar-lhe nenhuma interpretação (Expressão) por mais que o regente gesticule” (LIEBLING, 1976, p. 56).

Como se pode perceber, as dimensões de crítica musicais se entrelaçam continuamente. A separação acontece para fins analíticos. Os materiais sonoros, por serem básicos, estarão naturalmente presentes em todas as dimensões, algumas vezes relacionados ao caráter expressivo, outras vezes à estrutura formal. Eles fazem a música. Portanto há necessidade de serem bem manipulados, pois em caso contrário o discurso musical pode tornar-se incompreensível.

Do ponto de vista da pesquisa realizada com os regentes, é preciso retomar ainda algumas questões. As entrevistas apontaram que, mesmo sem identificar explicitamente, os regentes desenvolvem avaliação com diferentes funções, ou seja diagnóstica - quando fazem os testes seletivos -, formativa durante os ensaios e somativa - após as apresentações. No entanto, pode-se constatar, também pelas

suas respostas, que não há qualquer embasamento didático-metodológico para que isso ocorra de forma sistemática.

Particularmente quando os regentes referem-se aos critérios utilizados para a avaliação, os comentários além de serem vagos, geralmente voltam-se exclusivamente a aspectos técnicos da música. Isto pode ser reafirmado por estes registros:

[...] se permita também a: 'hoje não estava bom, você não estava bem. Alguma coisa aconteceu que não estava bom e no próximo a gente melhora', então tem essa maleabilidade. Porque se cobrar assim: 'Tem que melhorar, tem que melhorar', aí não. Não rende porque estamos tratando com humanos, seres humanos (R5, p. 1).

Após as apresentações. E geralmente após as apresentações, quando a gente está no ônibus, eu costumo dar parabéns, "olha, parabéns, foi legal hoje. Só que a primeira voz precisa cantar um pouquinho mais forte, a formação de vocês não estava muito boa hoje, tinha voz que estava meio atravessando, a formação do Coral mesmo, vocês não souberam se espalhar no lugar onde vocês estavam... (R12, p. 12-13)

Eu acho importante que quem esteja cantando saiba o que não está bom para que se tenha até um parâmetro. O que a gente tem que melhorar e tal. Então, eu sou muito verdadeira nos elogios e... eu acho que isso é uma forma não só de avaliação, mas de ensiná-los a se avaliar. Então a gente faz uma determinada coisa, eu estou passando uma música. Se acontecer um problema de desafinação por exemplo, ou de divisão, qualquer coisa que não esteja dentro, ou às vezes até de emissão sonora que não é bem aquilo, o som está meio aberto e tal, então eu interrompo, ensino qual seria a maneira correta e a gente experimenta de novo. Se não saiu bom ainda, eu ainda insisto para as pessoas ouvirem: 'Ólha, escuta bem. Não é isso... Agora saiu. Perceberam a diferença?' É.. eu acho que é por aí. Desafinação... que mais que normalmente a gente... unidade rítmica ... (R3, p. 6).

Quando não se tem critérios declarados de avaliação musical, a imagem pode se sobrepor à música.

[...] o resultado final funciona, a gente já filmou. "Ah! que lindo, que maravilhoso!" Mas isso serve como estímulo para uma nova apresentação, só. Mas... que parâmetros eu vou dar pra eles, dizendo que estão sendo avaliados, porque quando você tá sendo avaliado, você tem os critérios, eu acho que é justo que estou te avaliando pelo trabalho que você está fazendo. Só que eu não vou dizer o que eu estou te avaliando, não vou dizer que: "Olha, estou avaliando a cor do seu cabelo, se está combinando a roupa, com teu sapato, sabe, então eu vou te avaliar e você não vai saber disso". E o coro não sabe. Que tipo de noção, o que eu vou avaliar do grupo? A disciplina? ... Ah, porque eles ficaram bonitinhos lá! Cantaram mal pra burro, mas todo mundo bonitinho, parecia anjinho. Se pudesse botar uma dublagem para o coro atrás, ia ser sensacional! Mas que tipo de avaliação eu vou fazer com eles? Vai ser uma avaliação muito superficial. (R8, p. 19-20).

O texto acima, retirado da entrevista, é uma demonstração das declarações que os próprios regentes fizeram demonstrando que sentem dificuldade na avaliação, por não terem critérios definidos.

De outro lado, como já indicado nas respostas do questionário, as

declarações feitas na entrevista revelaram que critérios não musicais, relativos à estética visual e à disciplina, também fazem parte das avaliações dos regentes.

Diversos autores (HOFFER, 1983; HYLTON, 1995; MARTINEZ, 2000; ROBINSON e WINOLD, 1992; ZANDER, 1979) são unânimes em considerar a importância de se obter uma estética visual adequada nas apresentações. Para eles, é imprescindível que seja ensaiada a maneira do grupo entrar e sair, como também a disposição no palco.

O uso de vestimenta adequada é outro fator a ser considerado para uma boa apresentação. A conduta individual também é importante, pois segundo HOFFER (1983, p. 326), os alunos “precisam ser lembrados que alguém na platéia estará olhando cada um, o tempo todo em que eles estão no palco”.

Portanto, há uma tradição de considerar estes elementos na avaliação, que está presente nos registros feitos pelos regentes nesta pesquisa:

A questão do uniforme. A escola mantinha só beca. 'Olha, nós temos uma apresentação do Coral, a gente achou que a parte de baixo das crianças está muito feia. Um vai de calça jeans, outro de bermuda (...) Então falei, 'olha a gente estava querendo fazer uniforme por baixo também'. Daí eles podiam usar uma calça (...) Daí eu fui pensando, acho que a calça branca fica boa. Eu falei: Só que eu quero o tênis também senão a gente não vai conseguir. Não adianta todos estarem de calça branca, um de tênis azul, outro de sandália. Daí foi dado tênis. Então, eu observando para a apresentação, eu vi que... (R12, p. 13-14).

Então isso é sempre, e elas sabem que na próxima apresentação que eles forem, 'Vamos dar uma afinadinha na formação porque na outra vez estava errado. Quando eu comecei o Coral, nós fomos cantar no Shopping Água Verde, e tinha uma coluna. Eles formaram, e ficaram quatro alunos atrás da coluna. Porque eles estavam acostumados a fazer uma formação reta. Então tinham quatro filas. Na última fila quatro alunos ficaram atrás da coluna. Então eles têm que ter essa autonomia de se colocar no lugar. Se não deu certo o lugar, vem mais para o lado. Um cuida do outro (R12, p. 13).

HOFFER é um dos autores que considera importante que se pense em parâmetros relativos à atitudes separadamente dos critérios relativos ao aprendizado. Esta preocupação também é demonstrada pelos regentes a seguir, quando questionados sobre como avaliam seus coros:

Em segundo lugar o que a gente avalia muito, o que a gente tem dificuldade é em relação à disciplina. E por que muitas crianças vêm cantar no Coral mas se comportam de maneira inadequada. Mas por que elas, mas mesmo assim querem vir cantar? (...) Então a gente discute isso, tenta ver, às vezes vai atrás do pai e mãe. Tem crianças que realmente atrapalham o coro. Às vezes está super bem, ele faz uma mancada lá, estraga todo o teu ensaio (R1, p. 10).

Agora...particularmente eu acho que a única avaliação que eu faço mesmo assim .. individual é a questão da disciplina (R3, p. 10).

E também a gente procura avaliar, também isso... porque o coro vai bem quando tem uma certa disciplina, e isso eu quero manter. Quando você está ensaiando um grupo aqui e outro grupo está conversando, já atrapalha. Então, também é uma avaliação: 'Olha, você não está – o individual, de cada coralista – você não está correspondendo', então, 'você gosta de cantar, você está aqui porque gosta de cantar, precisa contribuir com o grupo'. Ou então 'você procura outra área de arte, porque se você ficar aqui você vai atrapalhar o grupo'. Porque é difícil ensaiar com conversa, com barulho. Então também é uma forma de avaliar o coralista individualmente. Na disciplina (R13, p. 10).

Primeiro eu enalteço todas as partes legais – olha, saiu muito bom, por – às vezes nem saiu tão bom – saiu bom porque vocês fizeram assim, porque vocês fizeram isso, porque vocês se comportaram, porque vocês tiveram uma postura bonita – porque eu acho muito importante ter uma postura no palco, né, você chega, e tem uma postura bonita – Vocês cantaram legal por isso. Porém, não prestaram muita atenção em tal lugar, não fizeram direito tal lugar, eu acho que vocês podem fazer isso. Vocês erraram por falta de at... (R11, p. 11)

Como se pôde observar pelos dados desta pesquisa, é nos ensaios que o regente interage com o que os alunos dizem e fazem. Mesmo após as apresentações, é no ensaio seguinte que acontece a avaliação do regente e a autocrítica feita pelos alunos, constituindo dessa maneira, uma interação entre auto-avaliação e a avaliação do professor. Para Loane (1982, p. 242), citado por SWANWICK (1999, p. 72), “isto é avaliação no sentido mais educacionalmente importante do termo”.

Da mesma maneira, é comum após as apresentações em Encontros de Corais e outros Eventos, as comparações entre os corais apresentados, feitas pelos próprios alunos, como também a auto-avaliação e avaliação dos colegas feita por meio de fitas gravadas. Em situações com essas, quando a avaliação passa a ser participativa, também são necessários “um vocabulário compartilhado significativo ou critérios declarados que façam sentido para todos” (SWANWICK, 1999, p. 72). Para esse autor, “professores precisam, ser críticos muito sensíveis e articulados” (*ibid*, p.73). Aí está outro problema a ser enfrentado pelos regentes, já que eles mesmos revelaram-se com dificuldades para expressar seus critérios de avaliação.

Esses aspectos são indicativos importantes para se compreender as dificuldades em avaliar que eles expressaram, de forma unânime. À falta de um embasamento teórico sobre avaliação em música, reconhecida pelos próprios regentes ao falar sobre seu processo de formação, somam-se outras dificuldades que se procurou apontar no decorrer das análises aqui apresentadas.

Do ponto de vista das dimensões de crítica musical indicadas na Teoria e Modelo de desenvolvimento musical de Swanwick, os critérios expressos pelos

regentes nas avaliações das execuções a eles apresentadas concentraram-se, quase na totalidade, nas duas dimensões mais elementares, quais sejam, Material e Expressão.

Quando se tem um modelo de avaliação válido, e que leve em consideração “as ricas dimensões da experiência musical”, e aspectos referentes a as atitudes e a estética visual, fica mais fácil para o regente, como um artesão, tecer a sua avaliação, incluindo um conjunto de elementos do dia a dia, com seus alunos. A formação do regente, a sua experiência, os resultados e reconhecimento do seu trabalho, aliados aos critérios estabelecidos, irão compor critérios particulares, e como diz GARCIA (1996, p. 133), eles irão “se constituindo lentamente e tomam formas concretas diferentes em diferentes situações”.

REFLEXÕES FINAIS

No período de quase um século que transcorreu desde a proposição do canto orfeônico nas escolas brasileiras por Villa-Lobos, pôde-se constatar a permanência de algumas características - como a do alto valor atribuído às apresentações públicas – e também de problemas e dificuldades que se mantêm no seu ensino - como a forma aligeirada pela qual acaba sendo feita a formação específica inicial do regente.

Estas questões, somadas à experiência da pesquisadora com o Canto Coral, foram estimuladoras e definidoras da investigação aqui relatada, cujo objeto centrou-se especificamente na discussão dos critérios de avaliação da execução musical em Canto Coral. Entendida como parte do processo de ensino que permite revelar tanto os resultados obtidos pelos alunos quanto as características do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, a avaliação se constitui em um importante campo de investigação na educação musical, ainda que pouco explorado.

No contexto desta dissertação, compreendeu-se que seria relevante, por esses motivos expostos, proceder-se a um estudo que permitisse explicitar alguns elementos dos processos avaliativos de execuções de Canto Coral, em direção semelhante ao que outras pesquisadoras já haviam feito com relação à execução pianística (SANTOS, Cynthia Arrussul dos, 1998; FRANÇA, Cecília Cavalieri, 2000).

Assim, tomando os mesmos referenciais teóricos no que diz respeito ao desenvolvimento musical - a Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick (1988) – como também a mesma metodologia adotada por Santos (1998) – Estudo de *Survey* - estruturou-se metodologicamente a pesquisa com o objetivo de discutir a possibilidade de retirar, dessa teoria, os critérios orientadores da avaliação da execução musical de Grupos Corais.

Os resultados permitiram confirmar a presença, nos registros feitos pelos regentes corais ao avaliar as execuções a eles apresentadas, de critérios que se articulam às dimensões de crítica musical presentes na Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical propostos por Swanwick. Consequentemente, é possível considerar que, de forma geral, os mesmos critérios podem ser utilizados na avaliação da execução musical de grupos corais, nas suas apresentações.

No entanto, o trabalho de categorização dos elementos presentes nas

avaliações, ao ser confrontado com os elementos descritos por Swanwick em cada uma das dimensões - Materiais, Expressão, Forma e Valor - revelou no caso estudado, um limite com relação ao uso desses critérios. Ao emitir suas avaliações sobre as execuções musicais contidas no vídeo apresentado pela pesquisadora, os regentes concentraram suas observações em elementos que constituem as dimensões dos Materiais e Expressão, com pouca consideração na dimensão da Forma e desconsiderando a dimensão do Valor.

Esta constatação conduz a um primeiro conjunto de reflexões que amplia a questão investigada e pode iluminar aspectos importantes do ensino. Caberia perguntar: se essas dimensões da música são as mais enfatizadas na situação de avaliação, não serão essas mesmas dimensões as priorizadas no ensino?

Essa questão se revela bastante significativa uma vez que, na teoria de Swanwick, o desenvolvimento musical deve ser compreendido como resultado do conjunto das quatro dimensões de crítica musical apontadas por ele no Modelo Espiral – Material, Expressão, Forma e Valor.

Se o processo de ensino se articula com o processo de desenvolvimento, ou, em outras palavras, se há relações entre o que se faz nas aulas de música e o resultado obtido pelos alunos em aprendizado, então a predominância da preocupação com os critérios de menor grau de complexidade (Materiais e Expressão) poderá estar associada a um trabalho pedagógico que não facilita - ou mesmo propicia - um caminho de conduza às etapas mais evoluídas de desenvolvimento musical que o Modelo aponta (Forma e Valor).

Por outro lado, as avaliações feitas pelos regentes apresentaram outros elementos que não se relacionam diretamente às quatro dimensões indicadas. As respostas apontam para a ampliação destes critérios pelo acréscimo de outros dois aspectos, enfaticamente indicados pelos regentes, relacionados a questões de estética visual e a questões disciplinares.

Ainda que possam ser caracterizados como não específicos da educação musical, sua forte presença nos registros feitos pelos regentes ao avaliar as execuções apresentadas e seus comentários na entrevista, justificam que sejam entendidos como critérios que compõem o quadro referencial usado para avaliação, no caso em estudo.

É importante lembrar que estes dois aspectos estão absolutamente

articulados com o que aqui foi apontado em relação ao fato de que a apresentação dos corais permanece, historicamente, como um momento importante para os regentes, bem como para diferentes autores que produziram trabalhos sobre o tema. Assim, elementos que dizem respeito à posição e postura dos cantores, bem como elementos nitidamente relacionados à uma disciplina nos moldes escolares tradicionais, são incorporados na avaliação da execução e, portanto, devem estar aqui registrados para que se possa ampliar a discussão sobre o tema, em outras investigações.

Outro conjunto de reflexões derivadas das análises realizadas para esta dissertação relaciona-se à formação dos regentes, que não cria as condições iniciais necessárias para que, como é próprio da tarefa docente, ensine e avalie de forma mais satisfatória, como foi expresso por eles mesmo ao discutirem a avaliação.

Uma primeira dificuldade parece estar na falta de conhecimentos específicos, pois uma das premissas para a avaliação é a de que o sujeito que vai avaliar tenha um conhecimento profundo do objeto a ser avaliado. Embora, como já foi dito, o regente construa sua avaliação a partir de critérios que não são apenas definidos *a priori*, mas que são efetivamente tecidos nas suas práticas cotidianas de trabalho com os alunos (GARCIA, 1996), é imprescindível que seja dado, aos professores de música, um conjunto de conhecimentos da área que se constituam em referencial para suas atividades didáticas, incluída a avaliação.

Nesse sentido, as condições atuais de conhecimento no campo da Educação Musical permitem a reflexão dos professores em formação inicial sobre um conjunto de estudos e pesquisas, particularmente aqueles que tomaram o desenvolvimento musical como objeto de estudo, de forma a que o corpo de conhecimentos específicos da área, possa iluminar sua experiência em sala de aula, idéia que está sempre presente nas diferentes obras de Swanwick.

Além do desenvolvimento das competências específicas e metodológicas, também a competência social - conhecimentos de Psicologia e Sociologia - deve ser desenvolvida, pois concordando com Souza (1997, p. 16), esta é “a que melhor pode resolver questões de disciplina, problemas de grupo, entre outros”.

Grande parte dos regentes informou que a sua formação para o ensino e particularmente para a avaliação se deu de forma intuitiva, espontânea ou ocasional, revelando que a experiência é a maior fonte do aprendizado que fizeram. Ainda que

re reconheça o valor do conhecimento originado da própria prática, sugere-se a ampliação do espaço para a formação pedagógica dos regentes corais, seja pelo aumento da carga horária destinada à discussão destes aspectos, seja pela criação de disciplinas voltadas especificamente ao ensino e avaliação do Canto Coral.

Na direção de ampliação destes espaços de formação pedagógica, sugere-se ainda que a prática de ensino sob forma de estágios supervisionados, permita ao futuro professor entrar em contato com corais escolares, em diferentes instituições como também em diferentes níveis de ensino, durante o período de sua formação.

HYLTON (1995, p. 78) recomenda que o ensino do Canto Coral se dê dentro de um *continuum* na escola. Para ele, um bom programa da música coral deve iniciar na escola elementar, mantendo-se até o final do ensino básico, pois desta maneira o aluno terá oportunidade de um aprendizado seqüencial e efetivo da música. Uma experiência positiva de Canto Coral na escola, em uma época importante no desenvolvimento da criança, poderá ser fundamental para enriquecer sua vida adulta.

Para que haja eficiência no currículo, o mesmo autor considera importantíssimo o estabelecimento de metas referentes ao ensino do Canto Coral que se voltem ao desenvolvimento musical do aluno. A avaliação servirá então para saber se essas metas estão sendo atingidas, pois no seu dizer, “nós devemos conhecer que tipo de aprendizados resultam da participação do coral e fazer esforços para avaliar não apenas a apresentação, mas também examinar o processo de educação musical coral com o propósito de determinar o desenvolvimento musical e estético dos alunos” (*ibid.* p. 275). HENTSCHE (1994, p. 46) também defende a necessidade da definição de conteúdos e objetivos, como também da criação de “mecanismos para verificar se nossos objetivos estão sendo alcançados. Caso contrário, o ensino da música pode tornar-se uma seqüência de atividades sem finalidade educativa”.

Finalmente, é importante acrescentar que, dos dados originados do material empírico coletado, apenas uma parte foi explorada nesta dissertação. Procurou-se priorizar aqueles elementos que estavam mais fortemente relacionados ao objeto de pesquisa. Outras questões derivadas, mais amplas, poderão ainda se constituir em novas oportunidades para estudo.

REFERÊNCIAS

- 1 ABELES, H.; HOFFER, C.; KLOTMAN, R. *Foundation of music education*. 2. ed. New York: Schirmer, 1994.
- 2 BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. *O canto coral como mediação ao desenvolvimento sócio-cognitivo da criança em idade escolar*. Santa Maria, 1994. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria.
- 3 BEYER, Esther. Educação musical no Brasil: tradição ou inovação? In: III ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1994, Salvador. *Anais ...* Salvador, 1994, p. 97-115.
- 4 BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.
- 5 BOYLE, J. David; RADO CY, Rudolf E. *Measurement and evaluation of musical experiences*. New York: Schirmer, 1987.
- 6 BRETANHA, Cecília. Técnica vocal. In: MATHIAS, Nelson. *Coral um canto apaixonante*. Brasília: Musimed, 1986. p. 36-61.
- 7 CARDINET, Jean. *Avaliar é medir?* Portugal: Asa, 1993.
- 8 CARVALHO, Edson. Técnicas de ensaio, 2000. (Apostila de aula do Curso de Especialização em Regência Coral: regência coral avançada I, UNB).
- 9 CASEY, Donald E. Descriptive Research: Techniques and Procedures. In: COLWELL, Richard. *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer, 1992. Chapter 9, p.115-123.
- 10 COHEN Louis; MANION, Lawrence. *Research Methods in Education*, 2. ed. Londres: Croom Helm, 1985.
- 11 DAVIDSON, Jane W. The social in musical performance. In: HARGRAVES & NORTH, A. C. *The social psychology of music*. Great Britain: Oxford, 1999. p. 209-228.
- 12 D'ANTOLA, Arlete. *A observação na avaliação escolar*. São Paulo: Loyola, 1976.
- 13 DEL BEN, Luciana Marta. A Utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro. Porto Alegre, 1997. 240 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- 14 _____. A Utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro. *Fundamentos da Educação Musical 4*, Salvador, p. 7-12, 1998.
- 15 _____. *Concepções e ações de educação musical escolar*. três estudos de caso. Porto Alegre, 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do

Rio Grande do Sul.

16 DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortez, 1991.

17 ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antonio. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Portugal: Porto, 1993. Nota de apresentação.

18 ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. (org). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós, 1989. p. 195-302.

19 FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu em educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p. 45-57, 2000.

20 _____. Caracterização da didática musical. *Debates, Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*, Rio de Janeiro, p. 49-74, 2001.

21 FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. *O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical*. Porto Alegre, 1997. 137 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

22 FIRME, Tereza Penna. Avaliações, tendências e tendenciosidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas em educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-12, jan./mar. 1994.

23 FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Possibilidades de aplicação do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação no vestibular da escola de música da UFMG*, 2000. (Artigo submetido para publicação).

24 _____. Engajando-se na conversação: considerações sobre técnica e a compreensão musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 35-40, 2001.

25 FUKS, Rosa. Transitoriedade e permanência na prática musical escolar. *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre, p. 134-156, 1993.

26 _____. A formação da identidade do professor de música: do passado ao presente, linhas de continuidade e descontinuidade. In: III ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1994, Salvador. *Anais*, 1994. p.161-184.

27 GARCIA, Tânia F. Braga. *Esculpindo geodos, tecendo redes: estudo etnográfico sobre tempo e avaliação na sala de aula*. São Paulo, 1996. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo.

28 GATTAZ, André Castanheira. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, José Carlos S. Bom (org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996. p.135-140.

29 GREEN, Lucy. Music as media art: evaluation and assessment in the contemporary classroom. In: SEFTON-GREEN, Julian; SINKER, Rebecca (ed). *Evaluating creativity making and learning by young people*. London and New York:

Routledge, 2000. p. 89-106. Tradução de Viviane Beineke.

30 HADJI, Charles. *A avaliação: regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Portugal: Porto, 1994.

31 HENTSCHKE, Liane. A adequação da teoria espiral como teoria de desenvolvimento musical. *Fundamentos da Educação Musical 1*, Porto Alegre, p. 47-70, 1993a.

32 _____. Relações da prática com a teoria na educação musical. In: II ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL - ABEM, Porto Alegre, *Anais ...*, 1993b. p. 49-67

33 _____. Avaliação do conhecimento musical dos alunos. In: III ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL - ABEM, Salvador, *Anais ...*, 1994. p. 45-60.

34 _____. Novos rumos da educação musical no Brasil. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, n. 1, p. 32-34, 1995.

35 _____. A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, n. 9, p. 32-43, 1995.

36 _____. A teoria espiral de Swanwick como fundamentação para uma proposta curricular. In: V ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL - ABEM, Londrina, 1996. *Anais ...*, 1996. p. 171-185.

37 _____. Analogia entre a teoria do desenvolvimento do jogo de Piaget e a teoria espiral de desenvolvimento musical de Swanwick: uma análise crítica. *Em pauta*, Porto Alegre, v.12/13, p. 17-34, 1997.

38 _____. O papel da Universidade na formação de professores: algumas reflexões para o próximo milênio. In: X ENCONTRO ANUAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL - ABEM, Belém, *Anais ...*, 2000. p. 79-89.

39 HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane [org.]. *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 47-64.

40 HOFFER, Charles. *Teaching Music in secondary schools*. California: Wadsworth, 1983.

41 HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da escola à universidade*. 7. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993b.

42 _____. *Avaliação: mito & desafio. Uma perspectiva construtivista*. 11. ed. Porto Alegre: Educação Realidade, 1993a.

43 HORTA, José Silvério Bahia. *O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

- 44 HYLTON, John B. *Comprehensive Choral Music Education*. New Jersey: Prentice-Hall, 1995.
- 45 JOHNSON, Peter. Performance as experience: the problem of assessment criteria. *British Journal of Music Education*, Londres, v. 16, n. 3, 1997, p. 271-282.
- 46 JUNKER, David. A importância do canto coral. *Convenção Internacional de Regentes de Coros*. Brasília, *Anais ...*, 1999. p. 107-112.
- 47 KOHLER, Eusébio Nicolau. *Contracultura e movimento coral brasileiro*. Curitiba: EMBAP, 1997. Monografia de Curso de Especialização em Educação Musical: Coro.
- 48 LAKCHEVITZ, Elza. Repertório coral brasileiro. In: CONVENÇÃO INTERNACIONAL DE REGENTES DE COROS, 1999, Brasília. *Anais ...* Brasília, 1999. p. 87-88.
- 49 LECK, Henry. Aspectos do canto coral infantil. In: CONVENÇÃO INTERNACIONAL DE REGENTES DE COROS, 1999. Brasília. *Anais ...* Brasília, 1999. p. 19-31.
- 50 LIEBLING, Walter. *La música coral e instrumental en la escuela media*. Buenos Aires: D.A.I.A.M., 1976.
- 51 LUCKESI, Cipriniano C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1994.
- 52 _____. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. In: _____. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1994. , p. 27-46.
- 53 LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- 54 LUEDY, Eduardo Frederico. Avaliação em música: considerações para as práticas interpretativas. Disponível em: <http://www.svn.com.br/urucungo/luedy/luedy1.htm>. Acesso em: 14 maio 2000.
- 55 MARSICO, Leda Osório. *O canto na escola de 1º grau*. Brasília, 1978. Departamento de Documentação e Divulgação.
- 56 _____. *A voz infantil e o desenvolvimento músico-vocal*. Faculdade de Educação - UFRGS, Porto Alegre, 1979.
- 57 MARTINEZ, Emanuel; SARTORI, Denise; GORIA, Pedro; Brack, Rosemari. *Regência coral: princípios básicos*. Curitiba: Dom Bosco, 2000.
- 58 NOVA, Elisa Vila. *Avaliação dos alunos: problemas e soluções*. Lisboa: Porto, 1997.
- 59 NÓVOA, Antonio; ESTRELA, Albano (org). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto, 1993.

60 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - PCN. Disponível em: [www.pcn.5ª à 8ª series.Artes.htm](http://www.pcn.5ªà8ªseries.Artes.htm). Acesso em: 20 abr. 2001.

61 PENNA, Maura L. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

62 PFAUTSCH, Lloyd. The Choral conductor and the rehearsal. In: DECKER, Harold; HERFORD, Julius (ed.). *Choral Conducting Symposium*. New Jersey: Prentice Hall, 1976.

63 POPHAM, W. James. *Avaliação educacional*. Porto Alegre - Rio de Janeiro: Globo, 1983. Tradução: Rasche, Vania M.M.; Kude; Vera M.M.; Feldens, Maria das Graças.

64 ROBINSON; WINOLD A. The choral experience. New York: Harper's College, 1976.

65 SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar? Instrumentos e critérios*. Petrópolis: Vozes, 1995.

66 SANTIAGO, Diana. Mensuração e avaliação em educação musical. *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre, p. 136-164, 1994.

67 SANTOS, Cynthia Geyer Arrussul. *Avaliação da execução musical: um estudo sobre critérios de avaliação utilizados por professores de piano*. Porto Alegre, 1998. 125 f. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

68 SANTOS, Cynthia Geyer Arrussul; HENTSCHE, Liane; FIALKOW, Ney. Avaliação da execução musical: relações entre as concepções e práticas adotadas por professores de piano. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p. 21-30, 2000.

69 SANUY, Montserrat; SARMIENTO; Luciano G. Orff-Schulwerk. *Musica para niños, Introducción*. Madrid, Union Musical Española, 1969

70 SILANTIEN, John. Técnicas de ensaio coral para aperfeiçoar a afinação. In: CONVENÇÃO INTERNACIONAL DE REGENTES DE COROS, 1999, Brasília. *Anais ... Brasília*, 1999. p. 91-94.

71 SOUSA, Sandra Z. Lian. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. *Avaliação do Rendimento Escolar*, Campinas, p. 27-49, 1997.

72 SOUZA, Jusamara. Da formação do profissional em Música nos cursos de Licenciatura. In: I SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL, 1997, Salvador. *Anais ... Salvador*, 1997. p.13-20.

73 SCHWARTZMANN, Simon; BOMENY, Helena M. B.; COSTA, Vanda M. R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: EDUSP, 1984.

74 SWANWICK, Keith. *A basis for Music Education*. London: Nfer-Nelson, 1979.

75 _____. *Music, Mind and Education*. London: Routledge, 1988.

76 _____. *Musical knowledge. Intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.

77 _____. *Teaching Music Musically*. London: Routledge, 1999.

78 TOURINHO, Cristina. Avaliação em performance: critérios expressos por uma amostra de professores. In: XIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2001, Belo Horizonte. *Anais ...* Belo Horizonte, 2001. p.131-136.

79 TUPINAMBÁ, Irene Zagari. *Dois momentos, dois coros*. Rio de Janeiro, 1993. 154 f. Dissertação (Mestrado em Música) Conservatório Brasileiro de Música – Rio de Janeiro.

80 ZANDER, Oscar. *Regência coral*. Porto Alegre: Movimento, 1979.

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO DE CARÁTER ABERTO

DATA:

NOME:

TELEFONE:

ESCOLAS EM QUE TRABALHAM:

QUESTÃO:

APÓS OUVIR ESTA EXECUÇÃO MUSICAL, QUAL O SEU COMENTÁRIO
SOBRE ELA?

ANEXO 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS REGENTES

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Em qual instituição se deu essa formação?
3. Você atua em outra área de conhecimento musical além da regência coral?
4. Há quanto tempo você atua como regente Coral?
5. Durante o curso de graduação ou outros cursos, Você teve algumas disciplinas voltada ao ensino de crianças e adolescentes? Na área de educação? Como metodologia de ensino?
6. Com quantos corais você trabalha?
7. Qual a finalidade dos corais com os quais você trabalha?
8. Como você vê a prática do Canto Coral nas escolas?
9. A escola deveria Ter o canto coral?
10. É importante isso?
11. Nos corais, você trabalha com conhecimentos teóricos musicais? Quais? Por quê? Qual seria a função da teoria musical para o trabalho de canto coral?
12. Faz teste para admitir novos participantes?
13. Como são esses testes?
14. Quando está ensaiando, você interrompe para pedir que o coral repita uma frase, ou trecho? Por qual motivo se dá a interrupção?
15. O que faz você decidir que uma música já está pronta?
16. O que faz você mudar o repertório?
17. Você avalia sistematicamente o seu coro? De que forma?
18. Com que objetivos você faz avaliação do seu coro? Você faz alguma avaliação individual ou não?
19. A avaliação que você faz interfere no desenvolvimento do seu trabalho com o coro? De que forma?
20. A avaliação que você faz interfere na permanência dos indivíduos no coral?
21. Qual a importância da avaliação?

ANEXO 3 – CATEGORIAS DE CODIFICAÇÃO DAS ENTREVISTAS

1 FORMAÇÃO: CURSO, INSTITUIÇÃO E ANO DE CONCLUSÃO

1.1 PÓS-GRADUAÇÃO

1.1.a Área de Música

1.1.a.1. Instituição e ano de conclusão

1.1.b. Ano de conclusão

1.1.b. Outras Áreas

1.2. GRADUAÇÃO

1.2.a Área de Música

1.2.a .1. Instituição e ano de conclusão

1.2.b. Ano de conclusão

1.2.b.1 Outras Áreas

1.3. OUTROS CURSOS

1.3.a. .Área de Música

1.3.a.1. Formação básica

b) Outras Áreas

1.4. INFLUÊNCIA DO MEIO AMBIENTE

2. FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

2.1. Geral

2.2.Área da música

2.2.a. Avaliação musical

2.3. Formação na área de canto coral

2.4. Opinião sobre a Formação dos Regentes Corais

3. TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

3.1 Música em geral

3.2 Na área de Regência Coral

4. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

4.1. Área de Canto Coral:

4.1.1. Definição de Coral

4.1.a Corais com que trabalha:

4.1.a .5. Já atuou

4.2. Atuação em outras Áreas de Música

4.2.a. Atualmente

4.2.b. Já atuou

5. MÚSICA NA ESCOLA

- 5.1. Aulas de Música no Currículo Escolar
- 5.2. Importância do Canto Coral nas escolas
 - 5.2.a . Em escolas que têm Educação Musical
 - 5.2.b. Em escolas que não têm Educação Musical
- 5.3. Planos futuros para a música na escola
- 5.4. Preocupação do Estado
- 5.5. A Música na Escola e os PCNs
- 5.6. Amor pela profissão

6. CARACTERÍSTICAS DOS GRUPOS CORAIS NAS ESCOLAS

- 6.1. Mantenedor
 - 6.1.a .Escola particular
 - 6.1.b. Escola Pública
 - 6.1.c. Outros
- 6.2. Finalidade
 - 6.2.a. Sociabilidade
 - 6.2.b. Disciplina
- 6.3. Carga horária
- 6.4. Tempo de atuação nesses Corais
- 6.5. Integrantes:
 - 6.5.a. Número de integrantes
 - 6.5.b. Faixa etária dos integrantes
 - 6.5.c. Gênero
- 6.6. Acompanhamento
- 6.7. Repertório
- 6.8. Divisão de vozes
- 6.9 Apresentações
 - 6.9.a Na escola
 - 6.9.b. Fora da Escola
 - 6.9.c. Encontro de Corais
- 6.10 Extracurricular
- 6.11. Rotatividade dos alunos

7. ENSAIOS E APRESENTAÇÃO

- 7.1. Técnica vocal
- 7.2. Ensino da teoria musical
 - 7.2.a. A Importância do ensino da Teoria Musical no Canto Coral

- 7.3. Estratégias de ensino
- 7.4. Dificuldades no ensino coletivo
- 7.5. Interdisciplinariedade
- 7.6. Expressão corporal
- 7.7. Apreciação Musical
- 7.8. Apresentação
 - 7.8.a . Acústica
 - 7.8.b. Nervoso
 - 7.8.c. Afinação

8. A AVALIAÇÃO NO CANTO CORAL ESCOLAR - OBJETIVO

- 8.1. Importância da avaliação
 - 8.1.a. Testes seletivos
- 8.2. Interferência da avaliação no trabalho com o coro
- 8.3. Auto avaliação e avaliação conjunta
- 8.4. Interferência na permanência dos indivíduos após a avaliação
 - 8.4.a. Permanência dos indivíduos por outros motivos
- 8.5. Momentos de avaliação
 - 8.5.a avaliação sistemática
 - 8.5.b. avaliação na apresentação
 - 8.5.c. avaliação nos ensaios
 - 8.5.d. avaliação através de fita cassete e vídeo
- 8.6. Avaliação individual
- 8.7. Avaliação coletiva
- 8.8. Critérios de avaliação
 - a) critérios musicais
 - b) critérios disciplinares
 - c) outros
- 8.9. Dificuldades referentes a avaliação
- 9. Desenvolvimento musical
- 10. Satisfação a superiores
- 11 Interferência de superiores.

ANEXO 4 - TRANSCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO APLICADO A UM DOS REGENTES

REGENTE 7

EXECUÇÃO Nº1:

Idade diferente

movimento

arranjo difícil

A 1ª coisa que me chama atenção é a diferença de idade entre cantores. É difícil adequar repertório e arranjos para crianças de 7ª e ao mesmo tempo adolescentes.

Tive a impressão de que foi pedido aos cantores que se movimentasse, pois alguns deles tentaram mas não era natural. Para isso iria bem um trabalho corporal no estilo do que é feito para teatro.

Acho o arranjo difícil; só um regente ousado arriscaria fazê-lo com um grupo pequeno e heterogêneo como este. Considero isso uma qualidade!

EXECUÇÃO Nº2

Extensão

Volume

Eu não escolheria tonalidade tão aguda, mas acho o arranjo bastante adequado: tem riqueza, tem efeito, mas não é difícil.

Eu pediria que cantassem com mais leveza.

Tive a impressão de que os naipes estavam misturados; acho melhor separá-los até que a música esteja bem madura, e só então arriscaria a mistura – ainda assim, se houvesse interesse cênico ou sonoro (de acordo com o local da apresentação).

O acompanhamento é bem-vindo para esse tipo de trabalho.

EXECUÇÃO Nº3

Esta é uma peça satírica e essencialmente cênica. Sinto falta de movimento, caras e bocas, coisas assim. Dispensaria as cadeiras.

Eu faria umas atividades de Teatro para soltar esse pessoal. Que nessa idade sempre é tímido.

Acho que a escolha da peça é sábia, pois pode desenvolver justamente o que eles precisam, e ainda agradar ao público, por ser engraçada.

A questão da afinação virá junto com a “soltura”.

EXECUÇÃO Nº4

Preparação vocal excelente. Dá a impressão que são crianças selecionadas. Se não forem, parabéns para o regente; se forem, questiono o efeito da reprovação nos que não foram escolhidos.

O arranjo é maravilhoso: extensão ideal, oportunidade de melodia para as duas vozes, muito rico.

É um prazer ouvir um grupo assim. Podiam apenas ficar um pouco mais à vontade; a música brasileira + um coro infantil pedem mais alegria, eles estavam tão estáticos...Mas isso não tira a beleza.

EXECUÇÃO Nº5

O grupo está num processo normal. Alguns problemas de afinação na 2ª voz que se resolvem. Será porque o regente preferiu colocar todos os desafinados na 2ª voz? Esse é um procedimento comum, mas questionável.

EXECUÇÃO Nº6

Muito legal.

Só sinto falta de acompanhamento; acho que esse tipo de música pede.

EXECUÇÃO Nº7

Acho muito agudo o “arranjo” – melhor dizer – o tom.

Eu não escolheria essa música por ser muito batida. Mas também não é criminoso.

O importante está feito: há muitas crianças no grupo, cantando com vontade e sentimento.

EXECUÇÃO Nº8

Gosto muito de usar percussão feita com a voz e o corpo: enriquece a

apresentação e desenvolve ritmo e coordenação.

Esse grupo se dispersa um pouco na atenção, me parece que não há regente – talvez ele esteja tocando. Crianças pequenas cantam melhor e mantêm mais atenção com a regência.

ANEXO 5 – CATEGORIZAÇÃO DOS PARÂMETROS UTILIZADOS PELOS REGENTES PARA A AVALIAÇÃO DAS EXECUÇÕES MUSICAIS

1. ELEMENTOS MUSICAIS

- 1.1. Afinação
 - 1.1.1 Percepção auditiva
- 1.2. Dinâmica
- 1.3. Acompanhamento
- 1.4. Harmonia
- 1.5. Andamento
- 1.6. Ritmo
 - 1.6.1 Entradas
- 1.7. Timbre

2. EXPRESSÃO

- 2.1. Interpretação
- 2.2. Fraseado
- 2.3. Dicção
- 2.4. Equilíbrio sonoro
- 2.5. Equilíbrio vocal
- 2.6. Expressão
- 2.7. Respiração2**
- 2.8. Expressão corporal***

3. TÉCNICA

- 3.1. Apoio
- 3.2. Disposição no palco
- 3.3. Extensão vocal
- 3.4. Técnica vocal
 - 3.4.1. Solfejo
 - 3.4.2. Respiração1**
 - 3.4.3. Articulação
- 3.5. Repertório
 - 3.5.1. Arranjo
- 3.6. Faixa etária
- 3.7. Leitura musical

4. DISCIPLINA

4.1. Concentração

4.2. Disciplina

4.3. Postura

5. VISUAL

5.1. Uniforme

5.2. Disposição no palco

6. GÊNERO

****** A respiração vai aparecer tanto na categoria Expressão, quando designa fraseado, quanto na Técnica, na qualidade de princípio básico para a técnica do canto.

******* A expressão corporal está na categoria Expressão e não na categoria Visual, porque ela “adiciona vida na música coral tanto no ensaio quanto na apresentação. Movimento e música estão associados, e o relacionamento é simbiótico” (Hylton, 1995, p. 68).

ANEXO 6 - TRANSCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO – EXECUÇÃO 2

EXECUÇÃO	REGENTE	RESPOSTA
EXECUÇÃO Nº2	REGENTE Nº1	Esse coro possui bom potencial vocal, a 2ª voz é que necessita de trabalho individual, afinação. As finalizações de fraseado e respiração estão confusas, a coreografia está também prejudicando a entrada do coro pois está desconcentrando e os alunos entram atrasados. Na questão da sustentação da afinação, sugiro que o acompanhamento diminua o volume para que os cantores possam ouvir tudo com mais clareza.
	REGENTE Nº2	O canto coral não é só cantar junto, requer muitos outro fatores que contribuem para a boa execução da obra. O maior entrosamento entre as vozes é um destes fatores. Entrosar afinação entre o mesmo naipe o os outros, entrosar intensidade... Os adolescentes rapazes estão perdidos, não estão entrosados, só estão juntos. É preciso cuidar dos agudos e até rever tonalidade. Quando não existe muito trabalho técnico as obras não devem explorar nem agudos nem graves.
	REGENTE Nº3	Extensão Volume Eu não escolheria tonalidade tão aguda, mas acho o arranjo bastante adequado: tem riqueza, tem efeito, mas não é difícil. Eu pediria que cantassem com mais leveza. Tive a impressão de que os naipes estavam misturados; acho melhor separá-los até que a música esteja bem madura, e só então arriscaria a mistura – ainda assim, se houvesse interesse cênico ou sonoro (de acordo com o local da apresentação). O acompanhamento é bem-vindo para esse tipo de trabalho.
	REGENTE Nº4	1º) Arranjo muito pobre, muito aquém da capacidade do grupo. Há sempre esse perigo, de um certo conformismo que faz com que o coro estacione num determinado nível. 2º) Movimento e coreografias devem ser “afinados” tanto quanto a música. Se o grupo não tem um trabalho de corpo, por mais singelo que seja, é melhor ficar parado. Se o regente não é capacitado para este trabalho, deve procurar um profissional da área. 3º) As vozes estão muito bem trabalhadas. O grupo tem um som próprio, timbrado, que mesmo com alguns problemas pequenos, demonstra um trabalho efetivo de técnica vocal. 4º) É preocupante a diferença no número de meninos e meninas. Deve suscitar, na escola, perguntas sobre educação e gênero!! 5º) A execução, embora num bom nível técnico, deixa a desejar em termos interpretativos. Uma baladinha pop <u>tem que</u> soar como baladinha pop, mesmo que cantada por crianças. Isso é educar para a música: ensina a ouvir e avaliar diferentes estilos e interpretações.
	REGENTE Nº5	É uma música mais conhecida e de fácil apreensão. Como o grupo é maior comparado com o primeiro, existe a possibilidade de trabalhar e tirar mais efeitos.

		<p>É um coro infanto juvenil de maioria feminina com alguns meninos. Neste grupo a consciência de timbre vocal, é mais amadurecida e com relativa afinação (boa). Porém no refrão ainda não se definiu uma firmeza quanto a consciência tonal e harmônica.</p> <p>Fazer movimentos de corpo e mão, dão plasticidade, porém, eu valorizaria mais o trabalho vocal.</p>
	REGENTE Nº6	<ul style="list-style-type: none">- Com esse 2º coral a parte técnica vocal eu acho que precisaria ser trabalhado mais, principalmente porque pra mim quando eles fazem os agudos além dá insegurança e a sensação do “medo do agudo” que quando eles cantam e vão pra essa região mais aguda fica meio claro porque eles se olham e dão risada, talvez com os exercícios vocais eles teriam mais segurança.- Acho também que eles tentaram fazer alguma coisa cenicamente mas ficou meio perdido.- Volto a citar a questão da percepção no sentido de equilibrar, as vozes quando em um pequeno trecho de uníssono eles abrem, fazendo outra voz.
	REGENTE Nº7-	<p>Grupo mais homogêneo, mais “soltos” no palco.</p> <p>Música adequada para a idade com arranjo a 2 vozes, sendo que a execução ficou deficiente. Mas o material humano parece bom, talvez gravar seria uma maneira de ouvirem o resultado e corrigirem questões de afinação, melodia, disposição no palco... com certeza se for melhor avaliado o resultado será outro (experiência própria).</p> <p>Piano muito alto o volume.</p> <p>(teclado).</p>
	REGENTE Nº8	<p>Deveria se cuidar um pouco mais da “saúde vocal” do grupo evitando tonalidades extremas.</p> <p>Me pareceu que deste grupo poderiam surgir dois coros distintos, talvez até pela idade dos componentes.</p> <p>A expressão corporal pode fazer parte da apresentação desde que não signifique fator de dispersão, qto ao objetivo musical.</p> <p>Vejo mais uma vez que se torna muito difícil trabalhar um coro com cantores leigos e conseguir um resultado artístico satisfatório, apenas pela imitação.</p>
	REGENTE Nº9	<p>Execução feita por alunos de faixa etária dos 10 anos 14 anos com aparente trabalho vocal, digo de educação vocal, que ao cantar a música faziam-na com um pouco mais de coordenação gestual. Embora tenha que se perceber alguma desafinação, entende-se que foi um arranjo que exigiu um pouco mais de habilidade perceptiva, ora homofonico, ora com solo acompanhado por harmonia feita pelo próprio grupo bem acompanhado ao piano.</p>
	REGENTE Nº 10	<ul style="list-style-type: none">- Nesta já o acompanhamento está bastante forte.- Estão cantando um pouco mais afinado, necessitando trabalhar um pouco mais.- Poderá ser trabalhado o ritmo, pois a composição pede um jogo de embalo.- Quanto a expressão corporal, é bastante útil e com efeito, quando feita por igual, como uma massa. Todos fariam ao mesmo tempo para o mesmo lado, o que aqui não acontece. Poderá ser bem explorado isto juntamente com o ritmo.- Esta apresentação demonstrou que o grupo é mais desinibido que o outro.

		<ul style="list-style-type: none">- Também poderá se trabalhada a parte estética. A altura das crianças bastante variada.- O fato de estarem colocados no mesmo plano do chão também influencia na estética, sendo necessário que o regente preste muita atenção.
	REGENTE Nº11	<ul style="list-style-type: none">- Faltou afinação- Muito interessante os gestos e expressões iniciais. (Só que poderia ser mais ensaiados)- Vozes mais afinadas que no 1º grupo.- Grupo maior, as vozes são melhor ouvidas.- Particularmente eu não gosto dessa música, mas o grupo cantou graciosamente que vou começar a gostar dela. Ok?
	REGENTE Nº12	<p>As vozes são mais afinadas e aparentemente volumosas. Pela faixa etária em questão, a coreografia não combina (idade x música).</p> <p>Também é muito importante que não se deixe o instrumental com volume elevado ou igual ao do Coral. O instrumental deverá sempre estar num volume abaixo do Coral, pois como a denominação sugere, é um “acompanhamento”, ou seja, acompanha o principal que é o Coral.</p> <p>É uma peça e uma forma de execução, exceto a coreografia e o volume do instrumental elevado, que agrada a quem estiver assistindo.</p>
	REGENTE Nº13	<p>Back vocal sobressaindo muito em relação à melodia, em partes, não na totalidade.</p> <p>O grupo de certa forma está afinado porém ainda há membros dispersos e com uma leve noção de desafinação na segunda voz.</p> <p>A música ajudou, por ser de arranjo simples e fácil o grupo se saiu melhor, na apresentação.</p>
	REGENTE Nº14	<p>O acompanhamento está bem tocado o que deixa a música mais interessante. A afinação abaixa em alguns trechos mas não se perde como na execução musical nº1. Isto pode ter sido causado pela menos divisão de vozes. Como o Coral é maior as crianças têm menos chances de errar com a divisão a duas ou no máximo três vozes. Me pareceu que a tonalidade estava muito aguda. Talvez ficasse mais confortável esta música um tom abaixo. Os gestos não estavam iguais e talvez pudesse ter sido trabalhado algo mais cênico se a proposta era essa.</p>
	REGENTE Nº15	<p>A falta de firmeza dos sopranos nesta idade pode se tornar um problema. O arranjo é bom, mas para o trabalho ser bem realizado é necessário “amadurecer” um pouco mais o grupo. Na hora do vocalize para o solo da melodia as 2ª e 3ª vozes se sobressaem causando desequilíbrio. Talvez trabalhar mais a dinâmica com as crianças. O coro é afinado e canta de peito aberto. Os efeitos das nuances sonoras podem ser apresentados ao grupo como forte aliado na melhora do resultado final. Exatamente como uma onda, o som vai e vem, mais forte, mais fraco, invadindo o espaço, preenchendo a música de vida. Harmonia é isso.</p> <p>O grupo está bem solto e pode apresentar muito mais evolução.</p>

ANEXO 7 - CRITÉRIOS GERAIS PARA AVALIAÇÃO DA EXECUÇÃO MUSICAL PROPOSTO POR SWANWICK (1994, P.108-109), COM VISÃO NO DESENVOLVIMENTO MUSICAL

Materiais

sensorial: a interpretação é irregular e inconsistente. O movimento em progressão é irregular e as variações grandes de frequência, colorido tonal ou volume parecem não ter significado nem estrutural nem expressivo;

manipulativo: o controle dos sons instrumentais e vocais é demonstrado por andamentos estáveis e consistência na repetição de padrões. Manejar o instrumento ou a voz é a principal prioridade, e não há evidências de uma forma expressiva ou organização estrutural.

Expressão

expressão pessoal: é demonstrada no caráter expressivo da música – atmosfera e gesto - e fica evidente na escolha de andamento e nos níveis de intensidade. Pode ser interpretada em palavras, imagens visuais ou movimento. Mas a impressão geral é de uma execução impulsiva e não planejada, com ausência de organização estrutural;

vernáculo: a execução é "limpa" e convencionalmente expressiva, através da atenção ao timbre, frequência, duração, andamento, volume e silêncio. Padrões rítmicos e melódicos são repetidos combinando as articulações. A interpretação é razoavelmente previsível.

Forma

especulativo: uma execução segura e expressiva, que contém alguns toques imaginativos. Demonstra relações estruturais, dinâmica e fraseado que são contrastados ou variados deliberadamente, a fim de gerar interesse especial;

idiomático: há um senso de estilo desenvolvido e um modo expressivo extraído de tradições musicais identificáveis, ou compositores específicos. O controle técnico, expressivo, e estrutural são consistentemente demonstrados.

Valor

simbólico: revela evidência de compromisso pessoal através de envolvimento sustentado com peças, apresentações ou compositores específicos;

sistemático: sistematicamente desenvolve novos processos musicais, idéias críticas e analíticas sobre música.³

³ Tradução de Alda Oliveira (1994).